

# ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REG. UNIVERSITATIS HUNG. FRANCISCO-IOSEPHINAE  
Sectio PHILOSOPHICA

Tomus VIII., Redigunt: G. de BARTÓK et D. H. VÁRKONYI

*fasc. 1.*

## TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM ÉS A ROTHERMERE-ALAP  
TÁMOGATÁSÁVAL KIADJA:

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM  
BARÁTAINAK EGYESÜLETE

S Z E G E D  
SZEGED VÁROSI NYOMDA ÉS KÖNYVKIADÓ RT.  
1936.

50286



## A kiválasztás és értelmességvizsgálat újabb kérdései.

1. A „*Harmadik Birodalom*” nevelés- és tanügyi intézkedései kettős arculattal tekintenek reánk, kívülálló szemlélőkre. Egyfelől magukon viselik ezek az újítások és intézkedések mintegy a hegeli szellem bélyegét: Hegel volt ugyanis az, aki történetfilozófiájában minden előző gondolatrendszert a saját abszolút szemlélete előfutára gyanánt fogott fel és arra látta rendeltetve őket, hogy titkos logikával az ő rendszerének útját készítsék elő. A Harmadik Birodalom ezt a gondolatot a német nép és állam történetévé alkalmazta s mindent elkövet annak a gondolatnak igazolására, vagy legalább plauzibilissé tételére, hogy minden, ami eddig a német néppel (s körülötte is!) történt, azért történt, hogy majdan a Harmadik Birodalom beköszönthessen. Amit eddigelé a történelemben mint kezdetet és elősejtelmet találunk, az csak ígéret volt, s az ígéretek beteljesedése a mai öntudatos és rendszeres népi állam valósága. Ez a kép — ez a vízió — azonban nemcsak ennek a hegeli történeteszemléletnek köszöni letagadhatatlanul nagy erejét és a mindenkor spekulatív hajlamú német népre tett nagy hatását, hanem egy más körülménynek is. Ez a második mozzanat a nevelésügy terén különösen erősen érvényesül s abban áll, hogy a Harmadik Birodalom szellemi vezetői törekszenek minden erőt megmozgatni és összefogni, melyek a német népi jellegnek s ezen belül az értelmi és erkölcsi erőnek teljes kifejlődésére és egy népközösségben való érvényesülésére vezethetnek. Míg az első helyen emlegetett történetfilozófiai alapszemléletből bizonyos elfogultságok, egyoldalúságok, pártszellem és tudományos szempontból vakmerő vagy naivnak látszó feltevések erednek (pl. a vérség mitho-

sza), s ezek egyoldalú pártfanatizmussá fajulhatnak, — addig a dolgok rendjének az a másik iránya kitűnő és eredményes szervezkedésre vezetett és a német közoktatás és köznevelés arculatát teljesen megváltoztatta. A fajegészségügyi szolgálattól s a természeti, meg népi közösség kultuszától, a természet és falú érzület alakító erőitől kezdve a legmagasabb elitnek — a vezetőknek — értelmi kiválasztásáig mindent munkába állít a mai Németország, hogy célját: a német nép maximális kifejlesztést elérhesse. Vajjon mennyi része van e törekvésekben, sikerekben a mithoszalkotó gondolatnak, — vajjon igazabbá, mélyebbé, lelkiebbé, emberibbé válik-e ezen folyamat útján a német nép, — és vajjon a történeti szellemi hatalmakkal (pl. a kereszténységgel) szemben vállalt álláspontja nem vezet-e tragikus összefüggésekre és végül is történelmi csödre? — oly kérdések, melyekkel e helyen nem foglalkozhatunk. Célunk itt csak az, hogy a *főiskolai pályákra* jelentkező új nemzedéknek azon *alkalmassági vizsgálatait* ismertetjük, melyek a mai Németország kitűzött céljaival összhangban, immár állami rendelkezéssel rendszeresítve vannak és amelyek más országokban is bizonyára be fognak vezetni.

Ha azokat a rendelkezéseket vesszük vizsgálat alá, melyeket *Szászországban* és *Poroszországban Hartnacke* és *Rust* miniszterek kibocsájtottak 1933. ápr. 25-én kelt szelekciós törvény<sup>1</sup> végrehajtására, akkor elkerülhetetlenül az a benyomásunk támad, hogy a törvény végrehajtását szolgáló intézkedésekben és tevékenységekben sajátos módon összekeveredik a politikai-világnézeti ideológia és a valóban értékes és mélyen megalapozott tudományosság (a lélektan). Az említett törvény „a német iskolák és főiskolák növendékeinek túlságosan nagy száma, a túlszűfolttság“ ellen tartalmaz korlátozó intézkedéseket. Megállapítja (1. §.), hogy a kötelező iskolák kivételével minden más iskola és főiskola csak annyi tanulót vehet fel, amennyinek alapos kiképzését biztosíthatja s amennyit a különböző pályák szükséglete mutat. Ezt a számot (numerus clausus) minden egyes iskolai év elején a tartományi

<sup>1</sup> „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen. Reichsgesetzblatt. 1933. I. rész, 225. I.

kormányok (Landesregierungen) állapítják meg (2. §), de a birodalmi belügyminisztert illeti meg a jog, hogy az általános tanulói létszámot az egész birodalom területére nézve megállapítsa és az egyes tartományokra szétossza.<sup>2</sup> A felvehető főiskolai hallgatók mostani száma kereken 15000-re rug,<sup>3</sup> ezek közül Poroszországra esik 8984, Szászországra 1339 jelölt. A végrehajtási utasítások<sup>4</sup> alapján történtek meg az első nagy selekciós vizsgálatok Szászországban, melyeknek célja a főiskolát és egyetemi tanulmányokra jelentkező, középiskolát végzett abiturienteknek kiválogatása, akik egyfelől ezekre valóban alkalmasak, másfelől a nemzeti szükségletet fedezik. Tanulmányunknak célja az, hogy ezekről a vizsgálatokról, célkitűzésükről, módszerükről, ezek tudományos alapvetéséről részletes képet s beszámolót adjon, annyival is inkább, mert a magyar közoktatási hatóságokat s a magyar tudományos világot is foglalkoztatták a közelmúltban a németekéhez hasonló törekvések. Ezeknek a törekvéseknek egyik gyümölcse az a *Tervezet*, mely a *Magyar Psychol. Társaság* több bizottsági ülésén megvitatás tárgyát alkotta s mely *Boda István* tollából a *Magyar Psych. Szemle* 1935-i I. számában napvilágot látott.<sup>5</sup>

Ujra hangsúlyozzuk: amilyen szembeszökő e rendeleteknek politikai indokolása és tudományos szempontból megállapítható fogyatékosága, — épp olyan értékes és magasrendű az a lélektani (pszichotechnikai) módszer, mellyel a politika kitűzött célját, a kiválasztást a közzétett eljárások megvalósítják. Szászországban oly kiváló pszichológus állott ezen kiválasztó

<sup>2</sup> V. ö. Reichsgesetzblatt. 1933 (I.) 226. I.

<sup>3</sup> A 15000 hallgató megoszlását a különböző tartományok szerint I. *Hartnacke—Wohlfahrt*: Geist und Torheit auf Primanerbänken. 1934: 12. l. — Ez a mű szolgált alapul tanulmányunk számára, mert először adja rendszeres összeállításban a kiválogató vizsgálatok előzményeit és eredményeit.

<sup>4</sup> 1933. okt. 13-i rendelet (Verordnungsblatt des Sächs. Minist. für Volksbildung. 1933. 80. l.) Poroszországban: 1934. febr. 7. és márc. 6.

<sup>5</sup> Tervezet az érettségi vizsgálathoz kapcsolódó *válogató értelmességvizsgálat* és a középiskolai növendékekről vezetendő *személyi napló* tárgyában. M. Psych. Szemle (1935. I.) 153—188. l. E tanulmány során „Tervezet” címszóval idézzük. — A M. Psych. Szemle II. kötetében jelent meg *Schiller Pál* hasonló célú tanulmánya: „Érettségizettek értelmvizsgálata” (425 kk. II.), melyet e dolgozatban még nem használhattunk fel.

eljárás elméleti szerkesztésének és gyakorlati végrehajtásának élén, mint *E. Wohlfahrt*, kinek gazdag tudása és finom, mélyreható lélektani érzéke már eleve biztosítékaul szolgált a módszeres és tudományos sikernek. Wohlfahrt *W. Hartnacke* szász közoktatásügyi miniszter megbízásából állította össze azokat a pszichotechnikai próbákat, melyek alapján a középiskolákból az eredményesen végzett és érettségizett jelölteknek csupán egy csekély száma kerülhet egyetemi, vagy főiskolai tanulmányokra. Wohlfahrt eljárását s annak első eredményeit minden részletében feltárja az az érdekes, sőt érdekfeszítően izgalmasnak mondható könyv, melyből ennek a pszichotechnikai eljárásnak minden részletéről alaposan tájékozódhatunk: „*Geist und Torheit auf Primanerbänken*“ (1934). (Az előszót Hartnacke írta.<sup>6</sup>) Ennek a könyvnek megismerése nemcsak a pszichológus és pedagógus számára jelent élményt és tanulságot; szélesebb körök érdeklődésére is méltán számíthat. Ez az érdeklődés annyiival is inkább jogosult, mért köztudomás szerint a magyar közoktatásügyi kormányzat is foglalkozik bizonyos főiskolai s egyetemi kiválasztó vizsgálatok bevezetésének a gondolatával. Az alább következő fejtegetések célja az, hogy a főiskolai tanulmányokra alkalmas jelöltek kiválasztásának német módszerét és tudományos lélektani alapvetését elemezze s így alkalmat adjon a magyar és német szelekciós elméletek összehasonlítására. — Eljárásunkban csak rövid időt kívánunk szentelni azoknak a politikai és világnézeti szempontoknak, melyeken a német kiválasztási rendszerek alapulnak; inkább az eljárások lélektani oldalát törekszünk taglalni, főként Wohlfahrt fentebb idézett könyve alapján. Megemlítjük továbbá, mint egyik legértékesebb adalékot és kritikát: Spranger értékelését Wohlfahrt művéről, mely a „*Die Erziehung*“ folyóiratban jelent meg<sup>7</sup> s melynek szempontjait állandóan figyelembe vettük.

2. Mindjárt kezdetben le kell azonban számolnunk egy előzetesen felmerülő kérdéssel, mely ott lebeg láthatatlanul az ilyenfajta törekvések felett s azok végső értelmére vonatko-

<sup>6</sup> Tanulmányunkban ezt a művet „W.“ betűvel idézzük.

<sup>7</sup> E. Spranger: Die Massnahmen in Sachsen zur Sicherung e. vollwertigen Hochschulnachwuchses. Die Erziehung. 1915. 10. 241—252. 11. — Tanulmányunkban „Spranger“ címszóval idézzük.

zik: vajjon nem elég-e a kiválasztás végrehajtásához maga az iskola, közelebbről a középiskola és az ő bizonyítványai, az érettségi bizonyítvány s a jelölt tanárainak (esetleg írásban adott) jellemzései? Nem nyújtanak-e mindezek megbízható alapot a főiskolai tanulmányokhoz szükséges pszichés sajátosságok megállapítására a jelöltekénél? Ezt a kérdést különösen az u. n. „régis iskola“ hívei hajlamosak felvetni. Konzervativizmusuk lelki rugóinak elemzésébe e helyen nem bocsátkozhatunk bele, csupán két megjegyzésre szorítkozunk: a) Először: sem a német, sem a magyar tervezet *nem* kívánják eltörölni az érettségi vizsgálatokat és nem törekszenek ezeket más (pszichotechnikai) vizsgálatokkal helyettesíteni sem; még kevésbé mondható el róluk az, hogy bármiféle bírálatot kívánnának gyakorolni az iskolák, tanításmódjuk, szerkezetük, programjuk stb. felett. A magyar *Tervezet* e tekintetben még óvatosabb és kisebb igényű, mint a német: azokat a jelölteket, akik a középfokú iskolák két utolsó évfolyamában, valamint az érettségi vizsgálaton legalább jó eredményt értek el, a magyar főiskolákra *minden külön vizsgálat nélkül* kívánja felvétetni. A válogató értelmiségi vizsgálatra tehát csak a jónál alacsonyabb eredményűeket tartja utasítandónak (153—154. l.). A német tervezet is csak a *kiválasztás* szempontját hangsúlyozza: csak arról van szó, miképp lehet megállapítani azoknak az átlagfeletti alkalmasoknak *számát*, akik a zárt számba bejuthatnak (v. ö. *Spranger*, 242. l.). b) Külön probléma az, *mért nem alkalmas maga az iskola* (pl. a középiskola) úgy, ahogy van, a jelzett kiválasztás immanens végrehajtására? E kérdést e helyen kissé bővebben óhajtjuk részletezni, még pedig egész általánosságban, eltérve a német kiválasztási elméletben és gyakorlatban követett szempontoktól.<sup>8</sup> Melyek azok az érvek, melyek szerint az *iskola* elvből *nem alkalmas az életre, életpályákra és életsikerre vonatkozó kiválasztás intézményének?*

Az iskolai sikeresség és „derékség“ („*Schultüchtigkeit*“) nem azonos az életben sikert arató „derékséggel“ („*Lebensüchtigkeit*“). A „*Schultüchtigkeit*“ a „*jó tanuló*“ fogalmában jut kifejezésre, abban a tanulóban, aki az iskola programját legalább jó-közepesen elvégezte. A jó tanuló az iskolai

<sup>8</sup> V. ö. *G. Just: Schulauslese und Lebensleistung. 1936.*

nevelésnek oly eredménye, akiben az iskola jó-közepesen elérte a célját; a középiskolát véve kiinduló pontul: megvalósult benne bizonyos „műveltség“, azaz ismeri a jelen kultúréletnek szellemi tartalmait a tantárgyak közvetítésével;<sup>9</sup> — a jó tanuló az, aki megtanult szellemi munkát végezni, azaz bizonyos szellemi fegyvelmezettségre tett szert és főleg értelmi (alaki) tevékenységeit gyakorlással bizonyos fokig kifejlesztette, — megvan tehát benne bizonyos, az iskolafajtól megkívánt „szellemi habitus.“ De a jó tanulónak az iskolai élet folyamán bizonyos erkölcsi viselkedésformákat is el kellett sajátítania, odaadást, érdeklődést kellett magában minden irányban kifejlesztenie; s ebben a viselkedésösszegben a főszerepet a szellemi habitus játssza. Az iskola: sajátos társadalmi forma és a benne való érvényesülés a „Schultüchtigkeit“. Az iskola ezt a célját el is éri; a növendék az iskolából kikerülve, közelebb áll a nevelésnek fentebb jelzett céljaihoz, mint azok, akik az iskola szellemi és erkölcsi retortáján nem mentek keresztül; de végeredményben nem is mutat fel ennél több eredményt. Az iskola tehát nem vállalhatja sem az „életre“ való teljes előkészítés, sem az egyes életpályákra való előkészítés feladatának megoldását: eszközei, egész szerkezete *nem erre* irányulnak. Az iskola csak *egyik* — mégpedig nagyon értékes — előkészítő az életre, de nem az egyetlen és — talán — nem is a legfőbb. Az iskola a növendéket egy sajátos életszakaszon keresztül fejleszti, gazdag lelkitartalommal látja el, egyes formai készségeket kifejleszt benne, (inkább értelmieket, mint erkölcsieket); de ebből az életszakaszból még nem tudunk *biztos következtetéseket* vonni a növendéknek az életben való sikereire. Nem tudjuk megállapítani pl. vajjon a legjobb középiskolai tanulókból válnak-e később a legkiválóbb tudósok, vagy nemzetgazdák, politikusok, tanítók, művészek, stb. Az iskolai jó előmenetel s az életben elért siker feltételei ugyanis sok tekintetben mások, a kétféle siker feltételeinek viszonyossága (korrelációja) gyenge. Az iskola tehát nem lehet sem az életre teljes mértékben előkészítő, még kevésbé egyes pályákra kiválasztó intézmény. Az *iskolai bizonyítvány* kétségtelenül feltüntet bizonyos képessé-

<sup>9</sup> Hogy ezek a szellemi eredmények néha mily csekély fokuak, azt Poppelreuter kritikája élesen megvilágítja (Psychokritische Pädagogik, 1932).



geket, ezek gyakorlottsági fokát, vagy egyenesen tehetségekről is beszámol; de kérdés, vajjon éppen azokról értesít-e bennünket, melyekre az életben az illető növendéknek szüksége lesz? És a „jegyből“, mellyel a növendéket jellemzi, mit lehet kiolvasni? Az *iskolai képességek* milyen viszonyban vannak az általános emberi értékes és sikert ígérő képességekkel? Különösen nagy nehézségekkel állunk szemben, ha felvetjük ugyanezt a kérdést az *iskolai erkölcsi* sajátosságokra és az életben szükségesnek ítéendő lelki habitusra vonatkozóan. Az iskolai bizonyítvány „magaviseleti“ jegyeiből nagyon kevés támasztékot nyerünk arra nézve, vajjon az illető növendék életrevalósága, munkaakarata, megbízhatósága, szolidaritása stb. milyen lesz a jövőben. A *prognózis bizonytalansága* meghiusítja a szigorúbb értelemben vett kiválasztást az iskolai élet és iskolai bizonyítvány alapján. — A mondatokkal természetesen nem ellenkezik az, hogy az iskola *a maga számára* mindig gyakorolt bizonyos szelekciót. Ez a „befelé“ való kiválasztás az iskola lényegében gyökerezik s tőle el nem választható. Az iskola ugyanis kell, hogy megmérje az iskolai előmenetelt, az iskolai munka eredményét az egyes növendékekben, enélkül munkája nem lehetne eredményes és öntudatos. De ez a „belső“ kiválasztás csak az iskolának, mint intézménynek keretén belül érvényes, csak az iskolai célokhoz mérve van értelme; az iskola *után* következő életfeladatokkal nincs közvetlen összeköttetésben, — vagy legfeljebb csak a kontraindikáció esetében, mikor a növendéket, mint teljesen alkalmatlant az iskolai munkából kirekeszti és más iskolába utalja (pl. kiegészítő iskolába) vagy más életpályára.

c) A szelekció alapvető kérdése ez: *mily jegyekből, mily mozzanatokból tevődik össze az életben mutatott derékasság (Lebenstüchtigkeit)?* Ez a derékség mindig *konkrét alakban* jelentkezik: nemcsak általában jól beváló *emberekre* van szüksége a társadalomnak, az életnek, hanem jó hivatalnokokra, jó katonákra, jó tanítókra, jó kereskedőkre stb. Ha tehát az iskolának kellene megállapítania, melyek a jó hivatalnoknak, jó katonának stb. alkalmas egyének az ő növendékei közül, akkor egy kissé zavarba jutna, — hiszen az ő feladata egészen más irányú. Az iskola nem az *életben* való kiválóságnak kritériumait tartja a kezében, hanem csak az *iskolai* kiválóságéit.



Amint az „általános műveltséget“ nyújtó iskola közvetlenül nem készít elő a katonai, bírói, kereskedői pályákra, épúgy nem foglalkozik azzal a kérdéssel sem, vajjon milyen pszichés, vagy testi tulajdonságok szükségesek ahhoz, hogy valaki ezen életpályák valamelyikén jól beváljon. Mégis van egy pont, ahol az iskola és az élet összekapcsolódik a mi szempontunkból, a kiválasztás szempontjából. Ez a pont a *pszichológiának* az a követelése, hogy egyfelől az *élethívatusok* kellő betöltésének *ismertetőjegyeit* ő állapítsa meg, — másfelől, hogy ezeknek a jegyeknek (vagyis pszichés tulajdonságoknak) feltételeit az *iskolai életben* és az iskolai kiválóságban is felkutassa. Az életben kivívott sikernek, a hívatusok jó betöltésének vannak ugyanis *általánosabb*, minden személyre kiterjedő, — és vannak *sajátos* jegyei is, melyek csak egy meghatározott tevékenységre teszik alkalmassá az egyént. Pl. ha keressük a nevelői pályára való alkalmasság lélektani jegyeit s ezekre akarjuk alapítani a megfelelő személyek kiválasztását, akkor az általános emberi (értékes) tulajdonságok között felemlíthetjük pl. a komolyságot, megbízhatóságot, altruista beállítódást stb.; viszont könnyen rámutathatunk oly tulajdonságokra is, melyek csak, vagy elsősorban a nevelőnek megkívánható jellegei, pl. ilyenek: a „pedagógiai szeretet“, a közlés képessége, a nevelői tapintat stb. Ugyanúgy ki lehetne mutatni a katonai, bírói, mérnöki és egyéb életpályák alkalmasságainak jegyeit is. Ami az iskolát illeti, a kiválasztás kérdése így alakul: akár az általános, akár a sajátos lelki tulajdonságokat *fejleszti-e, kiműveli-e az iskola?* Van-e alkalom, van-e mód, szükség e tulajdonságok kibontakoztatására az iskola munkája alatt? Előmozdítja-e az iskola ezeknek kifejlődését? E kérdésekre akkor adhatunk feleletet, ha figyelembe vesszük egyrészt azt, hogy az iskola mily *ismereteket* közöl (tartalmi szempont), másrészt, mily *képességeket* és *készségeket* fejleszt (formai szempont), mégpedig mind az értelmi élet, mind az erkölcsi cselekvés területén. Már most egy pillantás meggyőzhet bárkit arról, hogy az általános műveltséget nyújtó iskolák kevés oly ismeretet nyújtanak a tanulónak, melyre sajátos hivatásának betöltésénél *közvetlenül* szüksége lesz. Az iskolai ismeretek tehát nem szolgálhatnak az élethívatusra való kiválasztás alapjául. Ami a formai képességeket illeti: az értelem és az erkölcsi cselekvés

nevelésében elért, vagy elérhető eredmények a növendéket *általában* alkalmassá tehetik ugyan sok életpálya betöltésére, de itt is kérdés, vajjon iskoláink *mai* szerkezete és munkája *valóban* kifejlesztette-e ezeket a kívánatos tulajdonságokat? Ilyenek volnának pl. a munkára való általános képesség, az önálló ítézés képessége, az erkölcsi tulajdonságok: megbízhatóság, felelősségérzés kitartás, szolidaritás, altruizmus, igazságszeretet stb. „A cselekvés iskolája“, a különböző munkaiskolák, az „új nevelés“ egyes irányzatai már világosan mutatják az egyes erkölcsi és szellemi *alaki* tulajdonságok erőteljesebb kiművelésére való törekvést, ilyenek pl. a szolidaritás, a felelősség, a fogalmaknak cselekvés útján való elsajátítása és ennek következtében nagyobb élessége és világossága a növendékekben stb. Ezekben az iskolákban és irányzatokban tehát nagyobb korrelációt találunk az „iskola“ és az „élet“ között; ezen körülmények között már vonhatunk bizonyos következtetéseket a növendékek alkalmasságára és sikereességére az életben. De ez a lehetőség is csupán az általános formai lelki tulajdonságokra vonatkozik és ezekre is csak egyes meghatározott esetekben (és egyes iskolafajoknál). A tartalmi ismereteknek pedig csak egészen kis körére vonatkozik ez a megállapítás. Az iskola ennélfogva még e jelzett területeken is csupán kismértékben adhat alapot a szelekcióra. Az iskolai bizonyítványok mai alakja pedig még erre a megszorított szelekcióra sem alkalmas.

3. Ezek után most már röviden foglalkozhatunk azokkal az *okokkal* is, melyekkel a szász közokt. miniszter igazolni törekszik a főiskolai kiválogató vizsgálatok meghonosítását. Ezek az „okok“, közelebbről szemlélve, erősen mutatják az *ideológia*, vagy inkább a politikai célok szolgálatában álló *frazeológia* jellegét. Az egyik jelszó így hangzik: Bildungswahn ist Volkstod,<sup>10</sup> a korlátlan művelődés téves eszméje a nép halálát vonja maga után. Hartnacke ezen tételét érdekes párhuzamba lehetne állítani a mi Széchenyink ismeretes mondásával, a kiművelt emberfő alkotta nemzeti vagyonról. De Széchenyi véleményét a kiművelt emberfőről a „liberális“ korszak eszméi sugalmazták; Hartnacke természetesen éppen a liberáлизmusban

<sup>10</sup> W. Hartnacke: Bildungswahn-Volkstod. München, 1932. Naturgrenzen geistiger Bildung. Leipzig, 1930. — Neues zur Frage des Erfolges der verschiedenen Schulgattungen. Die Erziehung, 1935. 80—82. II.

találja a fennálló bajok egyik főforrását. A nemzeti szocializmust közvetlenül megelőző időben u. i., mondja, sok tehetségtelen ifjú jutott be a német egyetemekre és főiskolákra, mert a tanulás szabadsága elé senki sem állított jelentősebb korlátokat. Ilyenformán tág tere nyílt a tehetségtelen egyének érvényesülésnek. Jellemző e túlzó felfogásra, mily könnyedén véli megállapíthatónak egy író a jelzett tüneteket: „Tudjuk, — mondja<sup>11</sup> hogy az igazi tehetségesség végül is ritka esetté vált a főiskolai tanulmányoknak indítéka gyanánt“. Természetesen helyes észrevételek is vannak a mai német kulturfilozófusok idetartozó gondolatmenetében: ilyen pl. H.-nek az a megjegyzése, melyben rámutat az igazi „Bildungswahnra“, mely szerint csak a főiskolai tanulmányok adnak igazi magas életszínvonalat és megélhetést. Ennek a tömegnek az életben felmutatott gyengébb teljesítményeit e felfogás szerint csak azért nem vesszük észre, mert a gyengeséget annak az osztálynak általános teljesítményszintje eltakarja, melyben az illetők élnek. Hartnacke ennek a káros társadalmi jelenségnek mélyebb okait egyfelől a „liberalizmusnak“ abban a hiedelmében, találja, mintha a korlátozott tehetségűekből tanítással okos embereket lehetne produkálni; másfelől a liberális korszak iskoláiban, melyekben azok, kik megbuktak, később mégiscsak a felsőbb oktatásba nyertek bebocsáttatást, — mert csekélyebb igényeket támasztott velük szemben az elnéző iskola... Hallensleben annak a véleményének ad kifejezést, hogy nem az u. n. „szigorú“ iskolák színvonala tulságosan magas, hanem ellenkezőleg, az enyhéké tulságosan alacsony. Ezeknek a bajoknak készül véget vetni az iskolai üzemben is az a szelekciós eljárás, mely az iskolai eredményektől függetlenül, pszichotechnikai módszereket alkalmaz s a jelölteket a pszichotechnikai eredmény alapján bocsájtja főiskolai tanulmányokra.

E fejtegetéseinkben nem térhetünk ki a kérdésre, mennyi része van Hartnacke fejtegetéseiben az igazságnak s mennyi a mai német korszak jellemnek; csak két jelenségre mutatunk rá, melyek a kiválasztás szempontjából is fontosak. A jelen német tudományos világ válságának egyik okát, maguk a tu-

<sup>11</sup> M. Hallensleben: Die Abiturientenauslese in Preussen. Monatschr. für höhere Schulen. 1934—: 137. l.

domány vezető emberei a tudományos segédszemélyzet hiányában találják. Panaszokat hallunk arról, hogy az új kormányzat nagy tisztogatási műveletei után a tehetséges utódnemzedék száma annyira megfogyatkozott, hogy hováhamar nem lesz lehetséges a vezető állásokba ígérettel kecsegtető fiatal tudósnemzedéket nyerni. Ime annak az „antiliberális“, egyoldalúan politikai szempontok szerint működő kiválasztásnak az eredménye, melynek jegyében Hartnacke és Rust művelődéspolitikája áll. — A másik aggodalmat keltő jelenség Rust porosz közzott. miniszter rendeleteinek azon részleteiben található, amelyek a jelöltek alkalmassági vizsgálatának és sikeres felvételének feltételei közé sorozza a jelöltnek a nemzeti szocialista párt érdekében kifejtett működését és szolgálatait. Hogy a kiválasztásnak lélektani, pedagógiai és általában: tárgyilagosan érvényes szempontjai közé egy teljesen más természetű elvet csúsztatott: nyilvánvaló. Az államnak, — ezt mondja az egészséges érzékünk és ítéletünk, — természetesen szintén megvan a joga bizonyos kiválasztásra, de ez nem lépheti túl a kontraindikáció határát: csak azt jelölheti meg, mely erkölcsi, szellemi, testi feltételek minimuma szükséges egy állampolgárban ahhoz, hogy az államban valamely pályán elhelyezkedhessék, továbbá az állam hatáskörébe tartozik annak a számnak megállapítása, mely a nemzet szellemi és erkölcsi ellátásának, vagyis a főiskolák végzett hallgatói egészséges elhelyezkedési lehetőségeinek legjobban megfelel. Az ezen a határon tulmenő titkos, vagy nyílt beavatkozás már a pártállam bélyegét nyomja rá a kiválasztásra. Meg kell jegyeznünk hogy a rendeletek szerzői is érzik, hogy az élet maga is egyik leghatalmasabb kiválasztó erő s hogy az állam csak segédjelátást folytathat ezen a téren s hogy a beavatkozást a helyzet kényszere parancsolta (Notmassnahime).<sup>12</sup>

4. Mindezeket a kritikus pontokat figyelmen kívül hagyva tekintsük most a német miniszteri rendeletekben kifejezett célt. Ez a cél „egy teljes értékű főiskolai utódnemzedék biztosítása“,<sup>13</sup> megállapítása annak, hogy hányan és kik jussanak főiskolai tanulmányokra? Ebben a célkitűzésben megégyezik a

<sup>12</sup> Ezt elismeri Hallensleben is, Monatsschrift, 1934. 139. l.

<sup>13</sup> Spranger 241—252. ll.

német felfogással az a magyar „Tervezet” is, mikor hangsúlyozza, hogy „az ország felvirágoztatásának feladata” vezeti ezen vizsgálatok életbeléptetésére irányuló törekvéseket, továbbá, hogy ez a cél „minden dolgozó polgártól *fokozott* (vagyis *több és értékesebb*) munkateljesítményt követel.” A magyar főiskolai tanulmányokra ennél fogva csak oly egyéneket kíván bocsátani, akik közepesen felül értelmes munkateljesítményekre képesek, mégpedig vagy általános értelmiségüknel, vagy pedig valamely különös irányban kimutatott rendkívüli tehetségüknel fogva.<sup>14</sup> Ez a célkitűzés szabatosabb, mint a német — nagyobb általánosságban maradó — célmegjelölések. Másfelől nem hiányzik belőle az erkölcsi-jellembeli követelmények hangsúlyozása, épúgy, mint a német tervezetekből sem, — az általános követelményt azonban a magyar, helyesen, részleteire bontja: a kiválasztandó jelölt feleljen meg „egyetlen nemzeti, erkölcsi és vallásos, szociális és humánus” szempontból is, mégpedig az önfegyelmzés, a jellem és akarat erőfejllettsége alapján.

A főkérdés az, hogy az ilyen célzatú kiválasztást a jelöltnek *mily pszichés sajátosságai* biztosítják? a) Mind a két tervezet a helyzet magaslatára emelkedik azzal a megállapítással, hogy nem elegendő a kívánt cél eléréséhez, az értelmesség fejlettsége, hanem szükséges az *egész személyiségnek* valamilyen szerkezeti alkalmassága, szellemi habitusa, általános emberi értékes tulajdonságok együttese, melyben egyes (pl. nyelvi, vagy természettudományi) képességek még nem foglaltatnak benne, kapcsolatban *jellembeli* sajátosságokkal, melyek legalább épp annyira nélkülözhetetlenek, mint az értelmiek. A személyiségegésznek, mint egyedüli helyes értékelési alapnak ez a hangsúlyozása a mai lélektani szemléleteknek éppen ezen „egészre” irányuló jellegétől függ. Másfelől az egyoldalú intellektualizmus visszahatását szemlélhetjük abban, hogy az egész személyiség alkalmasságának megítélésében a hangsúly erősen az érzület és cselekvés köre felé tolódott el. Rust rendelete a szellemi és testi érettség mellett alapvető fontosságúnak tartja „a jellem értékét” a nemzeti megbízhatóság szolgálatában. Ami ezen jellemérték részleteit illeti, a po-

<sup>14</sup> Tervezet 152. l.

rosz terv az érzület nemességét, az akarat szilárdságát, a bajtársiasságát és (az állam iránt való) odaadást tekintí az alkalmasság ismertető jeleinek. A szász tervben a jellembeli és erkölcsi jellegek jobban a gondolkodáshoz, a problémák elméleti megoldásához kötöttek látszanak: Hartnacke és Wohlfahrt próbái a *gondolkodásnak*, mint erkölcsi cselekvésnek a komolyságát, becsületességét, egyénességét, önállóságát, az akaratí elemtől függő kitartását vannak hívatva felderíténí. A magyar és német tervezetek határozottan nagy haladást jelenténének abban a tekintetben, hogy a felsőbb tanulmányokra s így a társadalom vezető szerepeire való alkalmasságot döntően függővé teszi a jelölt érzületí és akaratí sajátosságaitól.

b) A középpontban mégis az *értelmességvizsgálatok* állanak Wohlfahrt, még inkább Boda tervezetében. Az értelemnek juttatott ezen központi hely és jelentőség azonban oly természetes, hogy bővebb megokolásra nem szorul: a kiválasztás u. i. „élite“ értelmiségi pályákra vonatkozik, és másfelől: az akaratí, érzületí egyéní sajátosságokat is döntően befolyásolják értelmi képességeink. Mindamellet érdekés a német tervezet azon álláspontja, hogy nem elégszik meg egyszerűen valamilyen régíbb stílusú „intelligenciavizsgálattal“, mely pusztán valamilyen átlagos intelligenciaszínvonal elérésétől tenné függővé a vizsgálat sikerét. A magyar Tervezet mindenesetre közelebb áll ehhez a régíbb felfogáshoz, — ezt mutatja az eredményeket s így a személyiségek rangsorát megállapító pontozási rendszere is, — de végeredményben mégis megegyezik a német rendszerrel, amennyiben a pontozáson<sup>15</sup> tulmenve, nem mozaikszerű képet ad a vizsgált egyéniségtől, hanem az egész személyiséget veszi alapul az értékelésben, annak munkamódját, általános beállítódásait, érdeklődési irányait stb. egységes személyiségbe szerveződötte. Maga az értelmiségi szint (melyet a pontozás jól feltüntet) persze szintén fontos és nélkülözhetetlen adat a végső értékelés számárá, de nem elegendő. Az értelmességi színvonal u. i. csak *egyik* mozzanata az alkalmasságnak, mely az egész vizsgált személyiségnek együttes kitevője. Spranger is helyesli,<sup>16</sup> hogy a szászországi rend-

<sup>15</sup> Tervezet, M. Psch. Szemle, 162/163. 1.

<sup>16</sup> Spranger, 243. 1.

szer nem vesz fel u. n. „normálintelligenciákat“ az egyes hivatások és élethelyzetek számára s így a főiskolai alkalmasságra sem. Ennek a felfogásnak jól megfelel Wohlfahrt eljárása, mely — a magyar Tervezettel ellentétben, — nem tűz ki egyedül helyes megoldású feladatokat, sőt még mintamegoldásokat sem, hanem mindig a feladat megoldásában megnyilvánuló munkamódot és értelmi képességeket keresi, mintegy „szinoptikusan“ összegezve a benyomásokat. — Szelekciós eljárásuk magas tudományos szintjére mutat, hogy még kevésbé elégedtek volna meg a tervezetek összeállítói valamilyen, a jelöltekben felfedezhető (iskolai) *tudásanyagnak* alapul vételével. Ez már csak azért sem lehetett volna a kiválogatás megfelelő alapja, mert a legkülönbözőbb iskolafajok növendékei közül kellett a főiskolai zárt számot kiválasztani. Sok német tanulót lehetett volna ugyan a közös tanítási tárgyak (pl. latin, angol) alapján vizsgálni és előmenetelük, tudásuk szerint egybe hasonlítani, de ezt a megoldást is elvetették mind a német, mind a magyar tervezetek alkotói, mert az idevonatkozó tantárgyakban esetleg mutatkozó egyforma teljesítmény, (azaz egyforma anyagi tudás) esetén sem kaptunk volna kellő felvilágosítást arról, ami a legfontosabb: vajjon az egyező eredmény, egyenlő szellemi munka és egyenlő szellemi képességek eredménye-e? Az anyagi tudás maga csak u. n. „teljesítményi teszt“; a teljesítmények *elemzéséből* lehetne csak bizonyos következtetéseket vonni a jelölt oly képességeire, melyek elsősorban fontosak: de a kész teljesítmény maga, a „mű“, nem árulja el mindig titkait, a létrehozó szellemi erőket. Ezek helyett tehát oly próbákra kellett törekedni, melyek éppen *szerkezetüknél* fogva világosan megmutatják az értelmi képességeket s ezek munkamódját. Ezeknek a próbáknak egyúttal *nem-iskolai jellegűeknek* is kellett lenniök, nem valamely konkrét hivatást kell vizsgálniok; de egyúttal mégis olyanoknak kell lenniök, hogy a főiskolai élet feladataival belső rokonságban legyenek. Ezt a magyar *Tervezet* is kiemeli (157. 1.). Ez a követelmény annyit jelent, hogy szerényebb tartalmi tudás már elegendő lehessen ahhoz, hogy a jelölt a próbákban megkívánt formai-logikai munkát akadálytalanul végrehajthassa; viszont elemi szükségességűnek látszik az a követelmény, hogy a jelölt ennek a kisebb körű tartalmi ismeretössz-



szegnek valóban és teljesen az ura legyen és tudjon vele bántani. Ha most pozitív módon törekszünk meghatározni a kiválasztás sikeréhez szükséges pszichés mozzanatokat, akkor a következő alapvető képességekhez jutunk (megjegyezve, hogy ezek több helyen, de inkább burkoltan foglaltatniak *Wohlfahrt* módszerében, míg a magyar *Tervezetben* világosan kidomborodnak): A jelölt *egész lelki habitusának* alkalmasnak kell lennie arra, (a jelenben, vagy kellő kiképzés után a jövőben), hogy *önálló* és *alkotó* (produktív) szellemi munkát tudjon végezni; *lényegismeretének, megkülönböztető, kritikai* (önkritika és szakkritika), *összefogó* és *elvonó* képességének fejlettnak kell lennie; ítéletének *biztossága* megköveteli, hogy gondolkodása a különféle heterogén befolyásoló tényezők uralmától mentes legyen, viszont szükséges, hogy meggyőződéséért *bátran* és *felelősségérzettel* helyt álljon. Az ilyen gondolkodás *előfeltételeit* alkotó tényezőket, aminők a figyelem, emlékezés, érdeklődés, a tudás-vágy, munkaképesség stb. e helyen említeni nem okvetlenül szükséges, mert a főkövetelményekben benne foglaltatnak.

W. a következő értelmi tulajdonságokat<sup>17</sup> állítja a központba: első „*a gondolkodás világosságát és élességét*“, — ami másképen kifejezve, a gondolkodás „logikai erejét, fegyelmezettségét, iskolázottságát“ is jelenti. (37. l.) Második és legfontosabb tulajdonság (70. l.) „*a képzetek és gondolatok gazdagsága és elevenése*“, (Fülle und Lebendigkeit der Vorstellungswelt), melyben bennfoglaltatik a vizsgált személyiség képzet- és gondolatvilágának egyéni jellege is: „hajlamai, érdeklődései, a kérdések köre, melyben otthonos és szemléletmódjai“ (beállítottságai). A harmadik vizsgálati kiindulópont W.-nál az, milyen a jelölt „*beleélézése és értékelő állásfoglalása*“ (100. l.). Van-e egyetlen szó, kifejezés, mely ezeket az értékes tulajdonságokat összefoglalóan kifejezi? *Spranger*<sup>18</sup> kimondja ezt a szót: az „*általános szellemi fogékonyság*“ (allgemeine geistige Regsamkeit) az a belépőjegy, mely a főiskolai tanulmányokra feljogosít. Hozzáteszi ehhez *Spranger* azt a megjegyzést is, hogy a szóbanforgó tervezet, olyan em-

<sup>17</sup> Az erkölcsi és jellembeli tulajdonságok vizsgálatáról később szólunk.

<sup>18</sup> 243., 248., 250., 251. l.

bertípus vizsgálatának módszerét nyújtja, melynél a főkövetelmény a gondolkodási problémák megoldásában mutatkozó *önállóság*, a *szellem elevensége*, *nyíltsága* és *dolgozni* tudása.

Ha már most a *magyar Tervezet* célkitűzését összevetjük a *W.*-félével, azt látjuk, hogy a magyar Tervezet is „*értelmi összteljesítményt*” vizsgál, „az egyének általános értelmi szintjét” kívánja megállapítani, nem pedig elszigetelt, egymástól elkülönített *egyes* értelmi képességeket;<sup>19</sup> de a fősúlyt élesebben „a *tisztán* értelmi tényezőkre”, mégpedig elsősorban az *általános* értelmi képességekre helyezi, aminők a lényegmegragadás, az elmélyülés, a gondolati átfogás képessége, az analógia-érzék, differenciáló képesség, elvonóképesség stb.; viszont általában kiküszöböli az egyes *sajátos* értelmi (viszonyító) képességeket a vizsgálat köréből, valamint az olyanokat is, melyeknek megoldását az iskolai ismeretek, megszokott asszociációk és érzelmi beállítódások, azaz a gondolkodás *heterogén tényezői* befolyásolhatják.<sup>20</sup>

5. A pszichotechnika szempontjából leglényegesebb és bennünket most közvetlenül érdeklő kérdés: a jelzett lelki tulajdonságokat megismertető *próbák* (tesztek) *megszerkesztésének* problémája. Legfontosabb és döntő pont: a próbák *diagnosztikus* (és prognosztikus) ereje és értéke.<sup>21</sup> *Wohlfahrt* három feladatsorozatot állított össze a szelekció céljának elérésére; az első sorozat 17, a második 9, a harmadik 10 próbát foglal magában. Az első csoportban 8 fogalom-meghatározást, 4 álokoskodást s egy osztályozást találunk feladatok gyanánt.

a) A *meghatározás-próbák* a teszt-irodalom legrégibb álmányához tartoznak. *Wohlfahrt* a következő fogalmak meghatározását kívánja: mi a „*dísz*”, — mit tesz „*mérni*”, — mi a „*jármű*”, — „*okmány*”, — „*ügyesség*”, — „*tudomány*”, — „*nép*” — „*személyiség*”. (A 3 utolsó meghatározás nyilvánvalóan magán viseli a nemzeti-szocialista gondolkodás bélyegét s egyúttal a jelölt érzületére is hivatva van világot vetni). A meghatározásokat a magyar *Tervezet* is felhasználja az értelmesség-vizsgálat menetének élén (*Tervezet* 160. l.): „elvont fogalmakhoz a legmegfelelőbb definíciók kikeresése”. Ez a fel-

<sup>19</sup> Ebben megegyezik egymással a két módszer, l. Spranger 245. l.

<sup>20</sup> *Tervezet*, 156. l.

<sup>21</sup> U. o. 158. l.

adat, a *kikeresés*, lényegesen könnyebb és egyuttal szabatosabb és érthetőbb is, mint a német terv hasonló feladatai, — tulajdonképen kiválasztás, összehasonlítás műveletei útján oldható meg. A német próba is meghatározásokat kíván, de önálló alkotó tevékenységgel és (éppen ezért) a fantázia működtetésével. Mi a közvetlen cél ezekben a vizsgálatokban? *Wohlfahrt* szerint a *meghatározások* teljesítménye „a képzetvilág” (gondolatvilág) „eleveniségének és gazdagságának” (70. l.) vizsgálására való. Ez a megjegyzés azt a feltevést engedi meg, hogy a meghatározás-próbák voltaképen a *fantáziát*, annak gazdagságát, és könnyen (vagy nehezen) irányítható voltát vannak hivatva kimutatni. És ez valóban így is van, — csupán arra kell ügyelni, hogy a fantázia szónak helyes értelmezést adjunk és világosan felismerjük szerepét a fogalomalkotásban és a szellemi munkában. A kiválasztás végső céljának szempontjából ítélve, ez a fantázia-próba fontos és alapvető jelentőségű. Az értelmi teljesítményeknek nincs olyan ága, melynél a fantázia lényeges szerepet ne játszana, különösen az u. n. „alkotó” tevékenységben. Természetesen W. a *logikailag irányított* fantázia vizsgálatára szorítkozik csak, — a csapongó vagy rendszertelen fantázia nem tartozik ide. W. szavai nem annyira az irányíthatóságot fejezik ki (a gondolatvilág „gazdagsága és elevenisége”), mint inkább a képzet- és gondolatlemek könnyű mozgósíthatóságát. A képzetvilág és gondolatvilág gazdagsága pedig a gondolatok minél nagyobb tartalmi körét jelenti. Ez a körülmény azonban a próba értékét nem érinti. A próbát teljes egészében tehát helyeselhetjük, valamint azt a módszert is, mellyel W. a teljesítményekben rejlő prognosztikus magvat kihámozza. Nem lenne elegendő a kívánt célra, hogy a vizsgált személy egyszerűen egy logikai meghatározást adjon (venus prox. és differentia specif.) pl. hogy mi a „*disz*”, a „*személyiség*”, stb. hanem (az utasítás szerint) a szavak jelentését úgy kell körülírnia, és a jegyek gazdag felsorolásával úgy kell elkülönítenie más, hasonló fogalmaktól, „hogy még az is, aki előtt ezek a szavak eleddig ismeretlenek voltak, képes legyen őket félreértés nélkül használni” (27. l.). Kétségtelen, hogy a meghatározás-próba ilyen alakításával egyfelől a lényegismerés, lényegmegadási képességét is vizsgálhatjuk, másfelől a *konkrét fogalomalkotás*

képességét is, hiszen a lényegismerés mellett még a nem-lényeges, de a lényeggel mégis egybefüggő olyan fogalmi-jegyeket is követel a próba, amelyek a lényegmegtalálást megkönnyítik, a fogalmi vázat kitöltik, ezzel a jelölt gondolatmunkájának menetét, felhasznált képzeiteinek s gondolatainak tömegét s a vele való bánásmódot is jellemzik. A próbából kiderül tehát a jelöltnek az a képessége, vajjon a már megszerzett fogalmaival s képzeeteivel tud-e bánni, tud-e rendet, hierarchiát teremteni gondolatai között (gondolatökonómia), valóban birtokába vette-e az előzetesen szerzett ismereteket, így „*alkotó*” munkára alkalmas-e? A szelekció szempontjából azért különösen ez utóbbi tekintetben értékes ez a próba, mert a jelölt szellemi *munkamódjára*, célszerű alkalmazkodási és alkalmazásbeli ügyességére, hajlékonyságára lehet belőle következtetést vonni. A szellemi munka éppen ott lepleződik le, ahol és ahogyan valaki uralkodik a birtokában levő fogalom- vagy képzettömegben, belőle egyes elemeket kiválaszt s őket egységes képben, szerkezetbe illeszti bele. Ezt mintegy kihívja az ügyes feladat-instrukció is: a meghatározás olyan legyen, hogy megértse és használni tudja az is, aki előzetesen nem ismerte az illető szó jelentését. — Az eredmények értékeléséből kitűnik, hogy a meghatározás-próbák jól beváltak: feltárták egyes jelöltek gondolatainak tág körét, rendezettségét, önállóságát, a finom differenciáló érzéket, a lényegismerést, — vagy ellenkezőleg: a jelzett kvalitások hiányát vagy ellentétét, a felfogás és gondolkodás felületességét, szűk látókört stb. lepleztek le. De ugyanezt a célt szolgálják a magyar Tervezet (160. l.) próbái is, melyek „dolgok és problémák lényeges jegyeinek, cselekedetek lényeges motívumainak, bizonyos lényeges egymáshoz kapcsoltságoknak felismerését” kívánják; mégpedig, nézetünk szerint azért szolgálják a célt sikeresebben, mert a jó teljesítmény felismerése ezekben könnyebb, a próbák egy jelentésűek, ellentétben a német lényeg-felismerési próbákkal, melyeknél kétségtelenül nehezebb a lényeges jegyet mutató körülmény *biztos* felismerése. E nagyobb nehézség a német próbák szerkesztésének alapelvéből következik, mely szerint nincs egyetlen helyes megoldás. Az ide tartozó magyar próbák tehát könnyebben kezelhetők, biztosabbak, de már a német tervezet egyéb diagnosztikai célját

nem érik el: a gondolatok egyéni gazdagságának és eleven mozgékonyságának vizsgálatát. — A magyar próbáknak van még egy csoportja, amely szintén a lényegmegismerés kiderítését célozza s azért idetartozik és kiegészíti a német törekvéseket: ezek „a lényeges szempontból adódó *analógiatalálás* és a *differenciáló érzék* vizsgálatát szolgálják (Tervezet u. o.). A differenciáló és analógiás gondolkodás csak bennfoglaltan szerepel a német próbákban, míg a magyar Tervezet ezekre kifejezetten súlyt vet, s ezt szintén az utóbbinak előnye gyanánt könyvelhetjük el. — Végül bizonyos *kombinációs képesség* vizsgálására valók a magyar Tervezetnek azok a próbái, melyek hiányos mondatok kiegészítésében, vagy értelmetlen szövegymásutánoknak értelmes mondattá rendezésében állanak. Vajjon nem tartoznak-e ezek a próbák is, igen alkalmasan, éppen abba a módszeres fejezetbe, hol a gondolkodás eleveenségét és gazdagságát tesszük vizsgálat tárgyává?

b) A próbák második csoportja Hartnacke—Wohlfahrt szerint a jelölt gondolkodásának „*világosságát és élességét, iskolázottságát és fegyelmezettségét*“ (W. 37. l.) van hivatva felderíteni. Voltaképen a gondolkodás *önállóságáról* van itt szó, arról, vajjon nem befolyásolják-e a jelölt gondolatvezetését, az u. n. „*heterogén*“<sup>22</sup> tényezők annyira, hogy ezek miatt a jelölt szellemi munkája megbízhatatlanná váljak? Szorosan egybefonódik ezzel az önállósággal egy másik értelmi képességnek: a *kritikai képességnek* és érzéknek működése. Világos, hogy a gondolkodásnak így értelmezett önállósága nagyon fontos a tudományos és vezető réteg kiválasztásának szempontjából s erre a célra Wohlfahrt oly próbákat választott, melyek kevés és egyszerű tárgyi tudást kívánnak meg, de amelyek az érintett képességeket közvetlenül leleplezik előttünk. Ide tartoznak: azok a feladatok, melyekben a jelöltnak *téves következtetések* helytelenségeire kell rámutatnia, továbbá amelyek a *természettudományos*, majd a *gyakorlati-technikai*, a *statisztikai* gondolkodásnak és a *logikai osztályozóképességnek* fejlettségét és tulajdonságait teszik vizsgálat tárgyává.

A négy, próbaként feladott hibás következtetés tévessé-

<sup>22</sup> V. ö. Boda: Bevezető a lélektanba. 1934. 144. l. Érzelmi, érdekmilió-, tradíció- tényezők, előítételek, elfogultságok, stb.

gét a vizsgálati utasítás előre jelzi; a feladat: ezek *kritikája*, — meg kell mutatni, *hol* a hiba és *miért* keletkezett? Lényeges, hogy hozzáteszi az utasítás, hogy a kritika ne legyen tartalmi, hanem „*lényegében alaki*”. — Példa:

1. Minden egyformán súlyos test egyforma sebességgel — esik.

A vas és papír egyforma sebességgel esnek.

Tehát: a vas és papír egyforma súlyúak.

E téves következtetést még három más hasonló követi. — Ha az *eredményeket* tekintjük, úgy tűnik, hogy éppen a felhozott példa (a szabadesés) tulságosan nehéz feladatot jelent: a 3000 érettségizett ifjú közül csak nagyon kevés tudott ezzel a tisztán alaki-kritikai feladattal megbirkózni. Ilyen tulságosan nehéz feladatok nem alkalmasak a célul kitűzött kiválogatás elérésére.

A következtetéseknek értelmiségvizsgálati eszközül való felhasználása nagy nehézségekkel jár, melyeket először *Boda István* tárt fel a maguk teljességében (A következtető képesség, mint értelmesség-vizsgálati probléma. 1931.). Egyfelől a logikai elmélet szempontjából talál ez a tanulmány alapvető fogvatkozásokat azokban a különböző következtetési formákról vallott alapnézetekben, melyeken az eddig végzett értelmességi kísérletek fölépültek, másfelől lélektani szempontból is téveseknek minősíti sok eljárásukat. A Wohlfahrt-féle próbákat tartva szem előtt, melyek „lényegesen formális-logikai” próbák kívánnak lenni, kiemeljük Boda bírálatából a következőket: „Figyelmen kívül maradt” (az eddigi próbaszerkesztésekben), „hogy *valóságos* következtetéseink *nemcsak abban a rendben* folynak le”, amint a formai logika eddigelé törvényszerűnek megállapította<sup>23</sup> és: „leglényegesebb fogvatkozása az eddigi vizsgálatoknak az, hogy helytelen bennük az a *próba-felépítési és értékelési alap*, amely az egyéni következtetőképesség alacsonyabb vagy magasabb fokát aszerint kívánja elkülöníthetni és megítélni, hogy az egyén vajjon melyik aristoteli figurába tartozó szillogisztikus feladatoknak mily mér-

<sup>23</sup> V. ö. *Spranger*: 241: Az intelligencia „kulturfogalom, minden értelmiség valamely életkörhöz, tehát tartalmi ismeretekhez van kötve” V. ö. *Spranger* 246., 248. l.

tékü megoldására képes”.<sup>24</sup> A következtetések nehézsége vagy könnyűsége és logikai helyessége, — így következtet Boda, — nem a hagyományosan okul felvett figura-jellegén fordul meg, hanem egy egészen más logikai alapon nyugszik: s ez a szillogizmus előzményeiben szereplő három fogalom egymásközi *beletartozási*, esetleg *azonossági* viszonyainak minéműsége.<sup>25</sup> A Wohlfahrt-féle első következtetési próba nehézsége is éppen ebben áll: fogalmak beletartozási viszonyát kell felismerni, és azt, hogy a téves szillogizmus első tétele nem teljesen „megfordítható”, épúgy, mint ahogyan nem teljesen megfordítható<sup>26</sup> ez a tétel „minden macska négylábú” s mint ahogyan a négylábúak közé tartozik ugyan minden macska, de a macskák és négylábúak köre nem azonos, hanem egyik tágabb, a másik szűkebb. Ugyanezt a gondolatfelismerést követeli meg az „egyforma súlyú” és „egyforma gyorsan eső” testek fogalmi körének szétválasztása is. A kísérleti személyek ezzel a feladattal szemben gyengéknek bizonyultak, — jóllehet a középiskola éppen alaki képzést törekszik nyújtani növendékeinek, kik mégis inkább tartalmi ismereteikből merítve (W. 41) iparkodtak a téves szillogizmust sarkaiból kiemelni. Az egyik megoldás pl. oly pontra mutat rá az első előzménytételben, mely tartalmi jellegű ugyan („nemcsak az *egyforma súlyú* testek esnek egyforma sebességgel, hanem *minden* test”), — de mégis megközelíti a formai megoldást (az első előzménytétel köre jogtalanul meg van szorítva). — A német vizsgálatok eredményeiben jól nyomon lehet követni a gondolkodásnak azokat a *heterogén tényezőit* is, melyek a helytelen következtetés hibáinak felismerését gátolták s amelyek a többi próbánál is lényeges szerepet játszanak. Ezeket a következtetésekben előforduló heterogén, gátló és tévedésre vezető lelki tényezőket részletesen felsorolva találjuk Boda idézett tanulmányában,<sup>27</sup> melynek alapján az értékelések és az egyéni szelekció most már biztosabban lesznek végrehajthatók, mint eddigelé.

<sup>24</sup> Boda: A következtetőképesség stb. 28. l.

<sup>25</sup> U. o. 25., 49. ll.

<sup>26</sup> W. 41. l.

<sup>27</sup> 50/51. l.: Ilyen tévedést okozó vagy gátló tényezők: a természetes hajlandóság valamely fogalomnak osztályba sorozása és fordított út megjárásának ritkasága és nehézsége; a könnyelmű általánosításra való

A Wohlfahrt-terv többi téves szillogizmusait és ezeknek a vizsgálatokban játszott szerepét a mondottak után nem szükséges bővebben ismertetnünk, mert mindegyikben a *fogalmak köreinek* nem ismeréséből fakadnak az ítélelsbeli elégtelenségek és tévedések s mindenütt a gondolkozás különféle heterogén tényezőinek erősebb-gyengébb szerepével találkozunk. A jelöltek figyelmét rendszerint valamely *tény* ragadja meg és sodorja bele a kényelmes, erőfeszítést nem kívánó megszokott, értelmi munka folyamába.

Ilyen pl. az antipodák problémája (W. 28. l.):

„Az ember életének feltételeivel ellenkezik, ha állandóan fejfelé lefelé és lábbal felfelé kell élnie. Az antipodáknak azonban így kellene élniök. Következöleg: antipodák nincsenek“.

A jelöltek idevonatkozó „megoldásai“ sok esetben nem egyebek, mint ügyetlen kísérletek: „se tirer d'affaire“ — kibujni valahogyan a nehézség logikai nyomása alól; tehát mikor valaki nem tud komolyan leszámolni a problémákban rejlő nehézséggel, hanem egyszerűen „elüti“ a kérdést, „mond valamit“, ami hasonlít a megoldáshoz, vagy ténybeli, emlékezetbeli, érzelmi stb. heterogén elemeket enged érvényesülni a gondolkodásban, akkor nyilvánvaló jelét adja az értelmi elégtelenségnek.

Végeredményül odakövetkeztethetünk, hogy a szillogisztikai próbák értéke az *értékelés szempontjaitól* függ, mivel W. szillogizmusai elvből *tévesen* vannak megalkotva s éppen a tévedésre kell rámutatni bennük: azért a Boda által emlegetett konstrukciós hibák nem jöhetnek bennük számításba, mert nem félrevezetőek. Azért tehát az értékelésen marad a hangsúly. Wohlfahrt értékelései azonban mindenütt a legfinomabb lélektani érzékre vallanak, Spranger<sup>28</sup> is elismeri, hogy mesteriek,

---

rendkívüli hajlandóság; a lehetőségnek azonnal bizonyossággá, sőt szükségyszerűséggé való könnyelmű pecsételése; a konkrétból, az ismeretből, megszokottból való kiindulás nagyobb könnyűsége, a — bár helytelen, — de kész alapokra építés, a tradíciónak gátló hatása a gondolkodásra, — általában: hajlamosság a kényelmesebb, kevesebb erőfeszítést kívánó értelmi munkára, a könnyebb fogalomból, könnyebb alaptól való kiindulásra, tendencia az adatok összefoglalására, mielőtt azokat kellőképen elemeztük volna stb.

<sup>28</sup> Spranger: 243., 249. l.



ezért megbízhatóak, egyénítőek, szempontjaik gazdagok s a hibaforrásokra mindenütt találóan rámutatnak.

c) A téves következtetések után *4 egyszerű fizikai és technikai feladat* megoldása következik (a vontsövű fegyver előnyei; — miért okoz kellemes lehűlést nyári melegben a ventilátor? — az égő parázs miért lobog lángra s a gyertya miért alszik ki ráfujáskor? — külsőleg egyforma, vas- és acélgolyók gyors technikai megkülönböztetése), majd ezek a kérdések: mily technikai feltételek megléte kell ahhoz, hogy egy tenger alatt járhasson és újra felmerülhessen? — hogyan lehet egy 20 m. magas rudat egy mezőn jól felállítani? — képzelje el, hogy a víz fajsúlya tízszer kisebb volna, mint amilyen most. Mi következne ebből? — Melyek lennének egy oly orvosság hatásai, amely az emberi testet teljesen fájdalommentessé tenné a hátralévő életére? — (W. 28—29., 34—36. ll.). Ezeknek a próbáknak értéke *Spranger* szerint (246. l.) abban áll, hogy egyrészt a fizikai világ szabályszerűségének, tárgyiasságának, egyértelműségének értelmi felfogásán nyugszanak, — másrészt pedig a fantáziának azt a sajátos fajtáját hozzák mozgásba, melyet *Spranger* „optikai-konstruktív szemléletnek“ nevez és a lélek egyik „alapképességének“ tart. A fentebb elsorolt próbákon kívül, — melyek közül a golyók megkülönböztetése nem nagy értékű, mert ehhez csak praktikus érzék kell és a mindennapi tapasztalás is elégséges, — *Spranger* idevon még két próbát (W. 30., 35. l.): az egyik egy statisztikai grafikon értelmezése, a másik egy szoba berendezésének szemléletes elképzelése, leírás után, melyet bonyolulttá tesz egy tükör szereplése, melyben egyes tárgyak elhelyezése látszik. — A magyar *Tervezet* szerint az ide tartozó képességeket már az egyén *speciális* képességeinek tekinthetjük,<sup>29</sup> mert a jelzett német próbák *sajátos* (matematikai, gazdasági, fizikai, technikai) viszonylatok belátásától függenek. Ahány sajátlagos viszonyfelfogást tudunk megkülönböztetni, annyi sajátos (speciális) képességről beszélhetünk. *Kérdés: mekkora teret engedhetünk a válogató vizsgálatokban ezeknek a speciális képességeknek?* Nem elegendő-e, ha egyszerűen az általános értelmi képességek vizsgálatára szorítkozunk? A magyar *Tervezet*

<sup>29</sup> *Tervezet* 156. l.

ezeket a speciális képességeket nem vonja bele a kiválogató vizsgálatok rendszerébe, hanem megmarad az általános értelmi képességek vizsgálatánál, minők az elvonás, a lényegfelfelfis-merés, a hasonlóság- és különbségtalálás, az elemzés és tagolás, a szintetikus egybefogás képességei. És nézetünk szerint ez a helyesebb álláspont. A W.-féle idetartozó próbákat is jellemzi az a törekvés, hogy lehetőleg egyszerűk legyenek, ne tartalmazzanak különös, mélyebb szaktudást; még sem tudnak elvonatkoztatni a bennük megkövetelt *sajátos viszonylátástól* (fizikai, technikai, gazdasági, térbeli, geometriai viszonyok), és ezért ezeket a próbákat már nem tarthatjuk a vizsgált személy *általános értelmi szintjére* vonatkozó tesztnek. Ezt megerősíti Spranger idézett nézete is, aki külön „alapképességet” tart szükségesnek a felsorolt feladatok szemléletére és megoldására. A magyar *Tervezet* ebben a tekintetben szabatosabbnak és egyszersmind egyszerűbbnek is tűnik fel, mint a drezdai vizsgáló módszer. Igaz, hogy ennek az utóbbinak igényei nagyobbak, próbái általában nehezek (v. ö. Spranger 243—244. l.), míg a magyar próbák általában könnyebb feladatot jelentenek, — viszont a magyar *Tervezet* elméleti *elvi megalapozását* szabatosabbnak találjuk. Hogy mily elméleti nehézséget tartalmaz W. rendszere éppen ebből a szempontból,<sup>30</sup> t. i. az *általános* és *sajátlagos* értelmiségi kellékek szétválasztásának elhanyagolása miatt, azt néhány következő próba még jobban igazolhatja. A fentebb említetteken kívül u. i. találkozunk ebben a rendszerben még ilyenféle próbákkal is: A zenei érzék és felfogás próbája: „Jellemezze néhány találó tulajdonságnévvel a hegedű, a cselló, a trombita, a vadászkürt, a szaxofon és a fuvola hangját (Klangcharakter).” „Mondja el néhány mondatban, mit ért giccsen?” (esztétikai érzék). Mért nem helyettesítette az emberiség a sok nemzeti nyelvet egyetlen világnyelvvel (pl. az eszperantóval)“? „Halad-e az emberiség“?<sup>31</sup> A felsorolt próbák a sajátos viszonyfelfogásoknak oly gazdag készletét követelik meg, hogy egy főiskolára készülő jelölttől teljes értékű

<sup>30</sup> W., a kitűnő pszichológus, nagyon is tudatában van annak, hogy ezek a próbák speciális képességeket „besondere Begabungen” kívánnak. Mégis felveszi őket nem annyira az *értelmesség* vizsgálata miatt, mint inkább *érzületi* vizsgáló értékük kedvéért. (W. 100. l.).

<sup>31</sup> V. ö. W. 32—36. ll.

feleleteket csak a legbizakodóbb optimizmussal várhatunk. Ilyenféle próbákat nem is az általános főiskolai alkalmasság kíván meg, hanem ott van értelmük, ahol bizonyos szakra, meghatározott pályára determináló képességeket kutatnánk. Így pl. a zenei-esztétikai próbák a zenei, a gazdaságiak a gazdasági pályára készülő jelöltek számára volnának igénybe vehetők, feltéve természetesen, hogy előzetesen elméleti alapjaik is tisztázva lennének (azaz, ki volna mutatva, *mily* képességet vizsgálnak, valóban *azt* mérik-e, és ha „standardizálva” volnának). Ezek a tesztek tehát, bár értékes bepillantást nyújthatnak egy rátermett pszichológus számára az egyéni és tipusos lelki sajátosságokba és kétségtelen, hogy a jelölt gondolatgazdagságáról és fantáziájáról (l. fentebb) alkotott képet kitűnően kiegészítik a „produktív” gondolkodásáról is felfilágosítanak, mégis inkább csak felesleges terhet jelentenek és nagyon megnehezítik a vizsgálat pszichotechnikai lebonyolítását. Igaz ugyan, hogy W. ezekben a próbákban is csak a „mindennapi élet” tapasztalataira kíván támaszkodni és a művészi megértés „minimumát” követeli csupán, mégsem gondolhatjuk azt, hogy ezek a kérdések közvetlenül összefüggjenek az akadémiai alkalmasság lényegével (v. ö. W. 103—104. ll.). Azonkívül mint Spranger hangoztatja,<sup>32</sup> még egy hibában szenvednek: minden sokaságuk ellenére *sem meritik ki* a gondolkodás minden sajátlagos formáját, pl. nem nyújtanak módot a történelmi, vagy biológiai gondolkodás képességeinek vizsgálatára. Ez a megjegyzés csak megerősíti fentebb kifejtett véleményünket, mert nyilvánvaló, hogy pl. a történelmi szemlélet- és gondolkodásmód tüzetesebb vizsgálata csak a történelmi szakra készülő jelöltnél indokolt stb. Amikor az *általános főiskolai alkalmasságról* („Reife zur akademischen Arbeit”<sup>33</sup>) van szó, nem lehet sem *egyes* speciális képességekhez kötni, sem ezek *kimerítő* felbuvárlásától függővé tenni az eredményt; a helyes út a magyar Tervezet útja, mely szerint ezt az alkalmasságot *elsősorban és főként* az általános szellemi színvonaltól kell függővé tenni.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Spranger: 247. l.

<sup>33</sup> W. 124. l.

<sup>34</sup> Tervezet 156. l. Az egyes sajátlagos értelmiképességek kérdése egyébként is még sok kutatás után juthat el arra a fokra, hogy a szak-

d) Mielőtt a német próbáknak ezt a csoportját elhagynók, két oly próbáról kell megemlékeznünk, melyek az általános értelmi színvonallal közelebbi kapcsolatban állanak, mint az egészen sajátlagos értelmi viszonylításnak próbái s melyeknek alapgondolatát a magyar Tervezet is fölveti,<sup>35</sup> mikor a lényeges jegyek, hasonló viszonylatok, lényeges kapcsolatok felismerését kívánja a jelölttől. W. két idesorozható próbája a *statisztikai és osztályozási próba*.<sup>36</sup> A statisztikai grafikon táblázaton bemutatja azokat a viszonyokat, melyek fenállottak több éven át a szászországi középiskolai tanulók száma s másfelől az egyetemekre, technikai és pedagógiai főiskolákra beiratkozott hallgatók száma között. Feladat: A magasabbfokú művelődésügy fejlődésére vonatkozóan milyen tények olvashatók ki a grafikonból? — A másik általánosabb logikai feladat: 25 különböző háztartási eszközt (pl. vasaló, gázfőző, ventilátor, mérleg stb.) kell több csoportba sorozni, lényeges szempontok szerint (klasszifikáció). Mindakét feladat alkalmas arra, hogy a jelölt gondolatgazdagságát, lényeges szempontok, vonatkozások iránt való érzékét vizsgálja, még pedig úgy, hogy nem kívánja meg valamely *speciális* érzéknek, vagy képességnek működését. Ezeket a próbákat tehát úgy tekinthetjük, mint a kitűzött célnak egészen megfelelő vizsgálati eszközöket; W. finom elemzése is rámutat ezeknek a vizsgálati értékére.<sup>37</sup>

6. Áttérünk a drezdai próbák *harmadik nagy csoportjára*,<sup>38</sup> melyeknek közös céljuk: a jelölt „*beleérzésének és értékelő állásfoglalásának*“ vizsgálata. Említettük, mily korszerű és tudományosan megalapozott a német szelekciós rendszernek felfogása arról, hogy ki „vállik be“ igazán jól mind az életben, mind pedig a tudományos pályán: az igazi értékesség nélkülözhe-

*képzésre* való alkalmasság vizsgálatainak elméleti alapot nyújthasson. Elég e tekintetben magának Sprangernak felfogására utalnunk, aki a szellem-tudományos megértést és értelmezést (Verstehen und Deuten) elkülöníti az optikai-matematikai felfogóképességtől, de az elkülönítés alapjai még sok megvitátásra szorulnak. (V. ö. *Kruèger—Festschriftben*: „Bemerkungen zum Strukturproblem in den Geisteswissenschaften“.)

<sup>35</sup> Tervezet 160. l.

<sup>36</sup> W.: 30—31. ll.

<sup>37</sup> W. 62—66. ll.

<sup>38</sup> W.: 29. l. (Gruppe V.) 31. l. (Gr. VII.) 33. l. (Gr. IX.) 34. l. (Gr. X.)

tetlen kellékét teszik szerinte a bizonyos jellembeli, érületbeli, akaratí sajátosságok. Ezeknek a vizsgálata alkotja a Wohlfahrt-féle módszer egyik legnehezebb, de egyuttal legérdekezebb, legizgatóbb fejezetét. A magyar Tervezet a jelöltek erkölcsi jellemzését a „Személyi Napló“ segítségével oldja meg,<sup>39</sup> melynek elveit a Wohlfahrt vizsgálataival alább egybevetjük. — A jelölt jellempróbái közé tartozik először már a fogalommeghatározások közül kettő: a *személyiség* és a *nép* definíciója, bizonyos mértékig a *tudományé* is; hasonló fontóságot tulajdonít Wohlfahrt a karakterológiai szempontnak és annak a vallomásnak, hogy milyen életpályát óhajt a jelölt választani (az ehhez tartozó *megokolással*: mily megokolások alapján választotta?), mit tud az illető pályán megkívánt munkáról, a sikerhez megkívánható személyi tulajdonságokról, az életpálya tanulmányi feltételeiről és arról, mily kilátásokat nyújt? Ha teljesen *szabadon* (kereseti melléktekintetek nélkül) választhatna pályát, milyen pályára menne s miért? (E három kérdésre egymással összefüggésben kell feleletet adni.) Ezt a próbát Wohlfahrt a legszemélyibb értékűnek és leg súlyosabban latbaesőnek tartja az egész kiválogató vizsgálatban.<sup>40</sup> Legszemélyibb jellegű szerinte ez a próba azért, mert míg egyéb próbákból a jelölt értékbeállítottságát csak közvetve, következtetések segítségével állapíthatjuk meg, addig az életpálya-eszményről tett vallomásában közvetlenül feltárja belsejét és rámutat azokra az értékekre, melyek számára a legvonzóbbak, legfontosabbak, és teljes személyiségét lefoglalják a maguk számára. Ehhez természetesen szükséges az is, hogy az életpálya-eszmény, melyről hitvallást kell tennie, valóban eszményképe („Wunschberuf“) legyen, azaz független legyen a valóságos körülményektől és a *valóban* választott életpályától, melyet a dolog természete szerint számtalan más, heterogén természetű tényező szokott eldönteni. Viszont az eszményképül választott életpályáról tett vallomás valóban alkalmas arra, hogy belőle az erkölcsi személyiség azon végső beállítottságait olvashassuk ki, melyek őt, mint embert alkalmassá vagy alkalmatlanná tehetik az akadémiai életpályára

<sup>39</sup> Tervezet: 165. kk. II.

<sup>40</sup> W. 101. és 124. l.

— s a pszichológusnak ezen ítélete akkor is érvényes, ha az illető esetleg sohasem jut el az egyetemre, vagy főiskolára. Sőt az is igen jellemző, — csak olvasni kell tudni a vallomások sorai között, — ha az illető vizsgált személy nem hajlamainak, vagy valódi alkalmasságainak ismerete alapján, hanem csak zavarában tesz nyilatkozatot arról az életpályáról, melyben élni szeretne: mind a két esetben megállapítható, vajjon alkalmas-e az akadémiai pályára, vagy sem, — és egyedül ez a vizsgálatok szempontja. Ennek a próbának értékeléséhez nem elegendő bizonyos feleleteknek egyszerű megállapítása, itt már beleélésre és a jelölt dolgozatában stílusbeli és érzelmiárnyalatoknak finom megérzésére és mérlegelésére van szükség. Csak akkor tud a vizsgáló ítéletet mondani a pályaválasztási teszt-ről, ha észreveszi, mily bensőséges kapcsolatok fűzik az egyént az eszményképhez, milyen emberi (felfogás és érzéss-beli) mélység, mily beállítottság (pl. felelősségérzés, ember-szeretet, idealizmus) jellemzi a vallomástevőt, illetőleg mennyire hiányoznak belőle ezek a tulajdonságok.<sup>41</sup> A „beleérző“ pszichológus kezében ezen próba eredménye valóban a leg-mélyebb és legszemélyibb adatok mérlegévé válhat.

A kiválasztás erkölcsi értékmérő szempontját a többi idetartozó próba is jól szolgálja, megjegyezzük azonban, amit már fentebb is hangsúlyoztunk, hogy ezek az érületi próbák egyuttal *különleges képességek* próbái is, — és emiatt a körülmény miatt nem is tarthatjuk őket szorosan az egyetemi, vagy főiskolai pályára való *értelmességi* kiválasztás nélkülözhetetlen és szükségképi eszközeinek. Viszont a jelölt beállítottságainak és érületjellegének megismerésére alkalmas próbáknak mutatkoznak, kellő lélektani mesterfogásokat feltételezve, azok a feladatok, melyek *művészi, pedagógiai, általános erkölcsi és filozófiai-világszemléleti* kérdéseket tartalmaznak. A művészetre vonatkozó próbákat azért tartja szükségesnek Wohlfahrt a válogató vizsgálatokhoz, mert a művészet oly alapformája az emberi életmegnyilvánulásoknak, „mely mellett egy vizsgálati eljárás sem mehet el“ figyelemre méltatás nélkül; a reá vonatkozó próbák pedig jó felvilágosítást nyújtanak az „akadémiai-tudományos munkának“ a jelöltben

<sup>41</sup> W.: 127. 1.

meglevő, vagy hiányzó alapjairól.<sup>42</sup> Ebben a kérdésben, úgy hiszük, a pszichológusok többsége aligha van egyetértésben a kiváló szerzővel. Példa gyanánt tekintsük a „hangszínpróbát“, mely szerint a jelölt feladata az, hogy különböző fuvós. vonós hangszerek jellegzetes és „legfinomabb“ érzelmi színezetét, „árnyalatait“ jellemezze. Ehhez bizonyos zenei-esztétikai analógiás érzék és beleélés szükséges és ezenfelül még, hogy a jelölt, a hangszerektől sugallt érzelmeit kellő fogalmi nyelvre lefordítani is tudja.<sup>43</sup> Hogy ezek teljesen sajátyszerű, egyes művészi pályákra különlegesen alkalmassá tevő képességek és érzékek, azt senki sem tagadhatja, de hogy csak az lehetne „az akadémiai pályára alkalmas, aki itt finoman tud differenciálni és a különbözőségeket fogalmilag is meg tudja ragadni,“<sup>44</sup> — ezt a tételt nem látjuk szükségképpennek, igazoltnak. Közéletünk sok példája arra mutat, hogy a zenei megkülönböztető alapérzéknek még oly nagy fontossága sem tesz alkalmassá bárkit is az akadémiai pályafutásra.<sup>45</sup> Az *érzelmi élet gazdagságára* azonban ez a próba enged bizonyos következtetést, de ebből a szempontból sem tartjuk nélkülözhetetlenek.

Egy másik esztétikai próba az elé a feladat elé állítja a jelöltet, hogy egy *lakószoba bebutorozásából* (barokk; modern, egyenes vonalak) az illető kor szellemét megállapítsa. Ennek a próbának sem tulajdonítunk nagyobb értelmiségvizsgáló-értéket, hiszen W. maga is elismeri, hogy a barokk lakásberendezés stílusának felismerése voltaképpen tudás-teszt, melyet a kor ismerete alapján kell megoldani; beállítottságot vizsgáló értéke a próbának abban van, hogy megkívánja a pusztá leírason túl az értelmezést és értékelést is. Ez az értékelés lehet pozitív és negatív pl. a modern, egyenesvonalú és tárgyyszerű lakószoba stílusát úgy is, mint céltudatos tetterő megnyilvánulását. „Amit mi kívánunk, az a gondolatok magas szintje, a tárggyal való megbírkózás akarata“, — mondja

<sup>42</sup> W.: 101./102. l.

<sup>43</sup> W.: 101./102. l.

<sup>44</sup> W.: 102. l.

<sup>45</sup> A próba ellenőrző erejét W. is csak abban találja, hogy akiben megvan a kívánt jellemző képesség, az nem fogja összetéveszteni a hangszínt a hangerősséggel, teltséggel, vagy hangmagassággal. (W. 102. l.)

Wohlfahrt ennek a problémának értelmezésében.<sup>46</sup> „Aki a jelöltek között megszokta azt, hogy önállóan döntsön, aki a saját magától kidolgozott meggyőződéseket szenvedélyesen vallja, vagy ezeknek született védelmezője, az meg fogja ragadni a kritikának ezt a lehetőségét.“<sup>47</sup> — Ugyancsak az emberi érzület mélyeibe világít az a próba is W. szerint, mely a „giccs“ meghatározását kívánja.<sup>48</sup> Természetesen itt sem pusztán logikai meghatározásról van szó, hanem egy oly jelenség érzületi elbírálásáról, melynek lényegéhez tartozik, hogy megérti a jóízlésnek legfőbb törvényeit. — Mindezek a próbák *állásfoglalásra, vallomásra* kényszerítik az egyént, ki feltárva belsejét, számot ad azokról az értékekről, melyek az ő erkölcsi-érzületi életének alappilléreit alkotják.

A fentebb elemzett „beleérzési próbák“<sup>49</sup> mindenesetre értékes felvilágosításokat nyújtanak a finoman elemző pszichológus számára, aki egyben „léleklátó“ is; az ilyen pszichológus könnyen észreveszi, hogy e próbák eredményei ott a legjobbak, ahol sajátos képesség és érzésvilág az alapja a feleleteknek; nem tarthatjuk azonban döntő erejűeknek a jelöltek érzületének megismerésében; inkább a *speciális képességek* és *érzékek* vizsgálatát szolgálják, semmint a jelölt érzületének diagnózisát. Maga W. is jellemzően mindenütt kiemeli az esztétikai beleérzés próbáinál, hogy azok elsősorban a művészi érzékre vonatkozóan nyújtanak felvilágosítást.<sup>50</sup>

A *pedagógiai próbák* (pl. egy 13 éves gyermeknek megmagyarázandó a kötelesség fogalma) érzületi-diagnosztikai értékét sem tartjuk magasabbrendűnek az általános főiskolai kiválasztás szempontjából, mint az esztétikai próbákét, azonkívül a próbákon igénybe vett képességeket (a fejletlenebb lélekbe való beleérzés, közlési képesség, pedagógiai szeretet)<sup>51</sup> még a művészieknél is sajátlagosabbnak véljük. Az állatvédelemmel szemben való megokolt állásfoglalás, — az alkohol-

<sup>46</sup> W. 102. l.

<sup>47</sup> W. 103. l.

<sup>48</sup> U. o.

<sup>49</sup> W. 114. l.

<sup>50</sup> W.: 106. l. „nicht einfach Musikalität“ 107. l. „feines musikalisches Gefühl“, und „die Lösung ist auch die musikalischste“ 113. l. stb.

<sup>51</sup> W.: 115. kk. II.



prohibíció mellett és ellen szóló érvek, — az állatvédelem kérdése is ide tartoznak. Végső következtetésünk oda irányul, hogy a mondott nehéz és egészen speciális jellegű és csak minőségileg értékelhető próbák helyett oly megoldást kell találni, mely biztosabb alapokon nyugszik, mikor a középiskolát végzett és a főiskolára készülő jelöltnak erkölcsi, érzelmi, jellembeli alkalmasságáról van szó. — A *filozófiai próbáról* is tennünk kell néhány észrevételt: ez Fichte egy szövegének, mely a népről és népiségről és az egyénnek a népen keresztül elérhető halhatatlanságáról elmélkedik, értelmezése. A filozófiai állásfoglalásban valóban az „*egész ember*”, a „*jugement*” nyilvánul meg (le *jugement c'est l'homme*); W.<sup>52</sup> azt kívánja ebben a „legnehezebb” próbában, hogy együtt rezegjen a fichtei eszméktől átjárt lélek a legmagasabb filozófiával s így az egyén értelmének és erkölcsi akaratának a legmagasabbra irányuló beállítódás képessége megnyilvánuljon. Egyúttal valamásra is kényszeríti ez a szöveg a jelölteket, kik hamarosan felismerték, hogy a filozófiai szöveget szoros elméleti szálak kötik a nemzeti szociálizmushoz, de Fichte és a mai német hivatalos állameszme közötti különbséget (Fichte: a nép összekötő kapocs az egyén és Isten között; nemzeti szociálizmus: a nép a végső, feltétlen érték) még nem tudták felérteni. A próba értéke mindenesetre nem csekély: az *egész személyiségre* annak autonóm értékére enged bizonyos következtetést; középiskolai abiturientek számára azonban túlságosan nehéznek tartjuk.

A *magyar Tervezet*<sup>53</sup> a személyiség érzületének vizsgálati problémáját kétféleképpen közelíti meg: először úgy, hogy már az értelmiségi próbák megoldásainál, azok összegezésekor megfigyeli azokat az esetleges érzelmi gátlásokat, melyek az illető kísérleti személy teljesítményeit következetesen jellemzik. Másrészről egy személyi megfigyelő napló adatait veszi alapul, hogy nemcsak a nevelés egész folyamán, hanem „minden esetleg előforduló rendkívüli esetben is, így a *főiskolai felvétel*” eldöntésénél is a növendék erkölcsi személyiségéről „megbízható kép legyen alkotható”. — Ez a napló azzal a fel-

<sup>52</sup> W.: 119/120. II.

<sup>53</sup> Tervezet 165. kk. II.

tűnő előnnyel rendelkezik minden *egyszeri* vizsgálatnak mégoly mélyreható és alapos eredményével szemben, hogy (egyelőre elméletben) *hosszú időre* terjed ki, — t. i. a növendék egész iskoláztatására; másrészt olyan *alapvető* személyi tulajdonságokra vonatkozik, melyek sokkal jobban tájékoztatnak bennünket a jelöltek főiskolai alkalmasságáról is mint a W.-féle pályaválasztási és beleérzés-próbák. A tanulóról nyert összbemérésnek feljegyzését követik e *Naplóban* a tanuló *megjelenéséről, fellépéséről, öltözködéséről, modoráról, beszédéről* nyert megfigyelési adatok, majd egyéb, a fellépéssel összefüggő esetleges adatok; azután az *érzelmi és törekvő* lelkiéletére vonatkozó feljegyzések, végül a *fejlődési jellegzetességet* illető adatok foglalnak helyet a *Naplóban*. A feljegyzések természetesen mindig legalábbis kétfélek lehetnek: vagy nyers *tényeket* tartalmazók, vagy pedig ezeknek *elemzéseivel* is kiegészítettek, — másfelől pedig, mint látnivaló, együtt tartalmazznak értelmiségi, érzelmi, jellembeli, vérmérsékleti, mozgásos és egyéb számos jegyet is, úgy, amint azok valóságos életjelenetei az iskolai növendék konkrét helyzeteiben s viselkedéseiben egyetlen szövődménnyé egyesülnek. Nagyon fontosak tehát a szerző, *módszeres megjegyzései*, melyeket e személyi megfigyelő naplóhoz fűz; csak ezeknek a fonalán haladva érhetjük el a célt; az adatok tömegéből a valódi lelki és főleg az érzelmi és erkölcsi személyiség biztos képének felrajzolását.

Ez a tervezet egyedülálló abban a tekintetben is, hogy teljes *karakterológiai és személyiségi rendszeren* nyugszik, és olyan elemzéseket nyújt egyes jellemvonásokról, amelyeneket eddigelé nemcsak a pedagógiai irodalomban nem találtunk hasznosítva, hanem aminőket a jellemtudomány is csak a közelmúltban kezdett munkába venni (Fr. Baumgarten). A megfigyelő pedagógus munkáját rendkívül megkönnyíti sok esetben egyenesen lehetővé teszik ezek az elemzések, melyekre példának hozzuk fel a *hazugság* és az *igazmnodás* motívumainak körültekintő, kimerítő és mély analizisét.<sup>54</sup> *Kifogásul* fel

<sup>54</sup> Tervezet 178—179. l. A *hazugság motívumai*: erős fantázia, a valóság illúziós-megszépítésének vágya, kifejezetten hazudozási hajlam; tetszelgés, mások feletti hatalom kipróbálásának vágya, önfelegyelem hiánya, akaratlan valótlanúság mondás helyreigazítására való gyöngeség, más-

lehetne hozni ezen naplótervezet ellen azt, hogy túlságosan *részletező* mind az egyes pszichés tulajdonságok, mind pedig az egyes személyiségvonások *motivumainak* felsorolásában, e nehézségekkel szemben csak annyit jegyzünk meg, hogy a bő részletezés egyrészt fokozza a személyi-napló használhatóságát, mert *sok példát*<sup>55</sup> nyújt felsorolásaiban azok számára, kik az emberismeret és a jellemtudomány fogalmaiban nem teljesen jártasak. Másrészt nem kívánja a Tervezet kényszernek tekinteni a feltüntetett összes lehetőségek és elemzések folytonos alkalmazását, hanem a következő tanácsokat adja:<sup>56</sup> csak azt vezessük a naplóba, ami *megbízható* megfigyelés *gondos* elemzésének *biztos* eredménye; továbbá nem szükséges *minden* kérdésre feltétlenül választ adni: *kevés megbízható* válasz többet ér a nagyon sok megbízhatatlannál; a rovatok kitöltésével *ne siessen* a megfigyelő stb. A jelzett két előny: egyrészt a hosszabb multra való visszatekintés, másrészt a személyiségi vonások csaknem kimerítő teljessége miatt a magyar Tervezetnek ezt az érzületre vonatkozó részét is nagyobb diagnosztikus és prognosztikus erejűnek tartjuk, mint a finoman szőtt német próbákat s ezért alkalmasabbak is a kiválasztásnak alapul szolgálni, mint amazok.

6. Ha most, — befejezésül a két kiválasztó módszer *általános bírálatát* adni megkísérelnők, akkor arra a meggyőződésre jutunk, hogy

a) a magyar Tervezet elfogadhatóbb, biztosabb elméleti alapokon nyugszik, mint az ismertetett Wohlfahrt-féle kiválasztó módszer; az értelmességről, a képességek mibenlétéről, a személyiség szerkezetéről vallott elmélete egyrészt részlete-

nek segíteni akarás, számító érdek, félelem, kényszer stb. — *Igazmondás motivumai*: természetes hajlam csak az igaznak mondására, ráneveltség, szeretet, szolidaritás, önlegyőzés, tetszelgés (hogy tudunk igazat mondani); elkövetett hazugság jóvátételének vágya, büntudat: elhallgatása, elismertetés vágya, csak fantázia hiánya, közöny, érdektelenség, kényelem, befolyásoltság, kényszerűség, félelem (a hazugság következményeitől), önző számítás, érdek, rossz indulat, másoknak ártani akarni, stb.

<sup>55</sup> Pl. A tanulók *viselkedése általában* (ügyes, udvarias, higgadt, feltűnést kerülő, cselekvésre kész, sértődékeny, lázadozó stb. és ezek ellentétei); *viselkedése másokkal szemben*, feladataival, problémáival szemben stb. stb. I. Tervezet 171. l.

<sup>56</sup> Tervezet 167. l.

zőbb, másrészt megalapozottabb, mint a német rendszeré. Wohlfahrt személyiségelméletének részleteit inkább csak sejtjük szép munkája alapján, de nincsen róla biztos képünk. Innen érthetők Spranger említett kifogásai s azok a még súlyosabb nehézségei is, melyeket e vizsgálatok elméleti alapjaival szemben támaszt.<sup>57</sup> W. nem állapította meg szabatos meghatározással, mi „a tudományos pályára való képesség.” (Spranger szerint ez nem ismerhető meg, mielőtt tevékenységet kezd), hanem megelégedett az általános „szellemi elevenség”-gel, mint az alkalmasság ismertető jegyével; — ez azonban *nem meríti* ki a lehetséges alkalmasságok összes eseteit. W. módszeres próbahálózatával aligha lehet biztos eredménnyel megfogni s kiválasztani minden egyes valóban alkalmas személyiséget. A magyar Tervezet általános meghatározása az akadémiai pályára való alkalmasságról szabatosan: ez a jól körülírható „értelmi szint”-ben határozódik elsősorban.<sup>58</sup>

b) A lazább és elmosódottabb elméleti alaplól következik az a további fogatkozás is, melyre Spranger rámutat: a német próbák nem nőnek ki szervesen a vizsgált személyiség igazi alkatából s képességeiből, mi úgy mondanók: nem gyökereznek a pszichés személyiség igazi lényeges szerkezeti összetevőiben. Hogy e tekintetben is következetesebb és alaposabb a magyar rendszer, arról egy tekintet bárkit meggyőzhet. Igaz ugyan, — s ezt Spranger is elismeri, — hogy a pszichológiai „Feinblick” előtt nincs titka semilyen kísérleti személynek s ennél fogva W. egyik próbája sem teljesen alkalmatlan a személyi diagnózisra,<sup>59</sup> de egy kiválasztó rendszer nem lehet egyedül, vagy főként a vizsgáló pszichognosztikai képességére alapítani, hanem *maguknak a próbáknak* kell minél tökéletesebbeknek lenniök, minél nagyobb önálló diagnosztikus erővel bírniök. Igaz, hogy az olyan próbák, melyek végleges egyértelműséggel és bizonyossággal mutatnának rá bizonyos képességekre, vagy személyek értékére, csak eszményi esetben lehetségesek, de minden pszichológus kötelessége ezt az eszményt lehetőleg megközelíteni. A magyar próbák egyszerűbbek és „automatikusabbak”, mint a németek.

<sup>57</sup> Spranger 244., 248. l.

<sup>58</sup> Tervezet: 156. l.

<sup>59</sup> Kivéve a Fichte-szöveget, l. Spranger 244. l.

c) Mind a két rendszer fölülbíráható végül a bennük foglalt *lehető hibaforrások* szempontjából is. Ilyenek: a vizsgált személyek lélektani helyzete (a vizsgálati helyzet idegcsillapító és gátló hatása, a „drukk“, a kiszabott idő kényszere);<sup>60</sup> — a (német) viszonylagos *nehézsége*, (a jelöltek nem értették meg meg a kérdések egy részét). Ezek a körülmények magyarázzák legalább is részben, hogy a jelöltek gyakran visszaesnek az iskolás gondolkodásmódba, pedig ezt akarják e próbák kiküszöbölni, vagy pedig bizonyos primitív megoldásokba. — W. általában nagyon szigorú mértékekkel mér,<sup>61</sup> amihez a fentebbi miatt nem lehet feltétlenül hozzájárulni. Mindenesetre helyes megfontolás vezeti a kiválasztási rendszerek alkotóit, mikor az ismertített próbák eredményeit az iskolai bizonyítvánnyal (érettségi) *együttesen* vetik latba és a lélektani eredményeket inkább járulékos jellegűeknek tekintik. A magyar Tervezet a pszichotechnikai vizsgálatok csak az *elégségesen* éretteknél tartja okvetlenül szükségeseknek, — a német próbák *kiegészítő*<sup>62</sup> jellegét pedig Spranger is hangsúlyozza. Az érzületi (jellem-) ismeretről azonban az a vélekedésünk, hogy a magyar Tervezet messze fölülmulja a német próbák diagnosztikai biztonságát; ezt a részt már nem járulékosnak, hanem alapvető jelentőségűnek kell tartani a kiválogató eljárásban.<sup>63</sup>

Várkonyi Hildebrand.

<sup>60</sup> Spranger 251.

<sup>61</sup> „große Seltenheit wirklicher Begabung“.

<sup>62</sup> Spranger 252. l.: „unterstützen“.

<sup>63</sup> Több bírálati szempontot, mint lényegteleneket mellőztünk: pl. a tervezetek nem tüntetik fel, vajjon a teljesítmények, az eredeti képességek, vagy az iskolai művelődés eredményei-e; hogyan oszlanak meg W. eredményei az egyes iskolafajok között, ahonnan a vizsgált személyek kikerültek; milyen a korreláció az iskolai és a pszichotechnikai eredmények között? stb.

## Contribution au problème de la sélection et des aptitudes aux hautes études professionnelles.

L'Allemagne d'aujourd'hui désire borner dans certaines limites la grande affluence de la jeunesse aux hautes écoles et aux universités, trouvant, d'une part, qu'un trop grand nombre des individus sortis des hautes écoles est dangereux pour l'état et voulant élever, d'autre part, une élite à laquelle elle désire assurer une éducation intellectuelle de valeur absolue. Ce n'est donc qu'un nombre limité par la loi de 25 avril 1933, sélectionné à l'aide des procédés psychotechniques, qui pourra embrasser la carrière universitaire ou académique. M. Wohlfahrt fut le premier à élaborer, conformément au décret ministériel de Saxe, une série de tests, composée de 36 problèmes à l'aide de laquelle eut lieu la première sélection (en Saxe) dont on trouve les principes psychologiques ainsi que les résultats publiés dans l'ouvrage de MM. Hartnacke et Wohlfahrt. (*Geist u. Torheit auf Primanerbänken*. 1934.)

La question peut être posée si le certificat d'études secondaires (de baccalauréat) ne suffirait-il pas, en théorie, pour juger les aptitudes aux hautes études professionnelles. L'auteur donne une explication détaillée de la différence qui existe entre „Schulfähigkeit“ et „Lebensfähigkeit“ (aptitude à l'école et aptitude à la vie) et il démontre que de l'une on ne peut point tirer des conclusions directes et définitives pour l'autre. Les certificats d'école ne donnent qu'un portrait bien vague et bien peu signifiant des facultés même intellectuelles éthiques de l'élève qui seules peuvent être connues au cours de l'éducation scolaire.

L'auteur dans son étude, rend compte en détail des tests de M. Wohlfahrt et les compare avec les tests et le système du Projet hongrois, fait dans le même but et élaboré par M. Boda.

Les tests de M. Wohlfahrt assurent la place prépondérante à l'examen de l'intelligence, ce qui est tout juste; la méthode d'appréciation de M. Wohlfahrt qui considère la structure de la personnalité entière et juge le niveau de la personnalité en totalisant d'une façon synoptique toutes ses productions, témoigne d'une grande érudition et d'un fin instinct

psychologiques. Tout moderne est encore son point de vue qui consiste à faire dépendre les aptitudes aux hautes études professionnelles, à part d'un certain degré de l'intelligence, de quelques qualités éthiques. D'autre part on ne peut pourtant supprimer quelques critiques de son système. Voilà ce qui est à désapprouver: la difficulté générale de toute la série de même que quelques tests examinant des facultés spéciales, non pas indispensables dans la carrière académique et enfin ce qu'on n'examine pas la qualité éthique des individus avec une méthode adéquate car celle-là exige des examens plus systématiques, plus profonds, plus variés et de plus longue durée.

Le résultat de la comparaison des projets allemand et hongrois est que le système hongrois (quelque peu simplifié) est plus apte à l'examen de la sélection et des aptitudes aux hautes études professionnelles que celui de M. Wohlfahrt dont les valeurs réelles et les mérites indiscutables sont pourtant à reconnaître.

## **A fiúközépiskolák felsőbb osztályainak magyar írásbeli dolgozatai.**

1. A középiskolai anyanyelvi tanításnak talán egyik legégetőbb problémája a fogalmazás tanítása. Eredményeibe csak az nyugodhatik bele, aki csukott szemmel jár a világban. Aki nem veszi észre azt, hogy a 8 középiskolai osztályt végzettek legnagyobb része megdöbbentően rossz stiluskészséggel rendelkezik.

Sok minden oka van ennek. Az egyik — talán legsúlyosabb — mulasztás, amelyben mindnyájunkat el kell marasztalni, hogy komoly, a tárgy elsőrangúan fontos jelentőségéhez illő elmélyedéssel nem foglalkoztunk a kérdéssel. Minden önkritikai magunkraeszmélés nélkül belenyugszunk az évtizedek óta kifejtett, állandóvá lett és úgyszólván semmiféle fejlődésnek, alakulásnak, változásnak alá nem vetett gyakorlati eljárásmodba, s eszünkbe sem jut, hogy pl. a fogalmazás tanítását elsősorban — mert gyakorlati úton — szolgáló dolgozatírásnak hagyományos módját vizsgálat alá vegyük.

Ennek az égetően szükséges kritikai vizsgálatnak akar előkészítője lenni ez a dolgozat, akkor, amikor 22 esztendő múltán<sup>1</sup> újból rá akarja terelni a magyar nyelvet és irodalmat tanító szaktársak figyelmét erre az elhanyagolt kérdésre. Most is, éppen úgy, mint akkor, a dolgozatírás kérdéseivel való foglalkozást tájékoztató körütekintéssel akarja bevezetni: a középiskolák évi értesítőinek adatai alapján megvizsgálja azt, hogy mi a felsőbb osztályok írásbeli dolgozatainak szokott tárgyköre s egyelőre ehhez fűzi megjegyzéseit. Most is, mint

<sup>1</sup> Tettamanti Béla: A felsőbb osztályok magyar írásbeli dolgozatainak tárgyköre. Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny XLVI, 1913. 730—738. l.



akkor, az egész dolgozat csak a termékeny és az iskolai gyakorlatra talán nem minden hatás nélkül elhangzó megbeszélést előkészítő tájékozódás és tájékoztatás akar lenni: az általános gyakorlat tényeinek egybeállítása, rendszerezése, bizonyos kritikai szempontból való feldolgozása.

A kritikai megállapítások, ha sokszor kényszerülten, az ítélet formáját veszik is fel, az egész dolgozat folyamán sehol sem kívánnak megítélés vagy éppen elítélés lenni. Ezt már a rendelkezésemre álló anyag természete is kizárja. Az értesítőkből közölt dolgozattípusokból végső és döntő következtetéseket a fogalmazás tanításának még erre a fejezetére sem lehet levonni. A puszta cím — mint azt már első dolgozatomban is kifejtettem,<sup>2</sup> — nagyon keveset árul el abból az élettel teljes munkaközösségből, amelyben a dolgozat kialakult. Nyomatékosan kérek tehát minden olvasót, hogy mindenütt, minden ismételt figyelmeztetés nélkül, minden megállapítást azzal a fenntartással vegyen tudomásul, hogy az csak annyiban állja meg helyét, amennyiben az a dolgozat címéből következik.

De nemcsak ez a köteles óvatosság tesz elővigyázatossá, az ítételek kívánt értelmezésében szerénnyé, hanem az egész dolgozat tulajdonképpen szándéka is. Mind az egész dolgozat, mind pedig annak minden megállapítása kizárólagosan a további megbeszélést, a dolgozatírás ügyének állandó napirenden tartását kívánja szolgálni. Minden sorában tulajdonképpen feleletre, kiegészítésre, helyreigazításra, sőt ha kell, cáfolatra váró kérdésfeltevés kíván lenni. Azt kívánja, hogy kiindulópontja legyen olyan megbeszéléseknek, felvilágosításoknak, a dolgozatírás gyakorlatát megvilágító tanulmányoknak, amelyek lehetővé tennék ennek az egész területnek, a fogalmazás-tanítás módszerének lehetőleg teljes feldolgozását.

Az ítélezésben szerénységre int még az a körülmény is, hogy bármennyire törekedtem is a teljességre, a teljes anyag nem áll rendelkezésemre. Nem nézhettem meg minden iskola értesítőjét,<sup>3</sup> s nem is mindegyik közli legalább a felső 4 osz-

<sup>2</sup> I. i. m. 730. l.

<sup>3</sup> Bár miniszteri rendelet intézkedik arra nézve, hogy a tanárképző intézetek minden középiskola értesítőjét megkapják, a szegedi Tki.-hez rendszeren azok alig 40—50%-a érkezik be, a hiányt, ha nem is teljesen, a szegedi középiskolák igazgatóinak szivességéből kellett pótolnom.

tály magyar nyelvi dolgozatainak címét. A három vizsgált esztendőből az V—VIII. o.-ig 5211 dolgozat címe áll rendelkezésemre, még pedig a következő megoszlással:

az 1927/28. tanévről 34. intézet 1139 dolgozatának címe

az 1932/33. „ 54 „ 2204 „ „

az 1933/34. „ 44 „ 1868 „ „

ehhez járult még a IV. o. dolgozatai közül a 3 tanévről összesen 65. intézet 1013 dolgozattal.

A rendelkezésre álló anyagot minden vonatkozásban teljesen feldolgoztam, az összes statisztikai és egyéb adatok közlését azonban szükségtelennek tartottam. Ezekből csak ott és annyit használtam fel, ahol és amennyit belőlük a helyzetrajz, mondanivalóm megvilágítása vagy kritikai jellegű megjegyzéseim igazolása kívánatossá tett.

2. Még mielőtt a dolgozatokat a címben kifejezésre jutó tárgyválasztás szerint osztályoznók, egy első tekintetre feltűnő jelenségre kell rámutatnom. A dolgozatok két csoportja válik el egészen határozottan egymástól: az egyik az *értekezés*-jellegű dolgozatoké, a másik pedig a *leírások*, illetőleg *elbeszélések* csoportja. Az előbbieken olyan dolgozat-témákat értek, amelyeknek anyaga inkább a benső szemlélet, a közvetett tapasztalás számára van adva, s amelyeknél a rendelkezésre álló anyag formálását is ilyen elvontabb jellegű, benső követelmények határozzák meg; a második csoportban az anyag vagy a közvetlen, érzéki tapasztalás által adott külső tárgy, vagy időben lefolyó esemény, a formáló elv pedig a szintén közvetlenül adott térbeli vagy időbeli egymásután.

Világos, hogy ilyen konkrétabb jellegű feladatok írásbeli megoldása, feldolgozása, formáló megszerkesztése általában könnyebben legyőzhető nehézségek elé állítja az író, mint az értekező próza. Bár általában a legmagasabb fokon a leírás és az elbeszélés ugyanolyan fejlett, csak más-más irányú formáló képességeket követel meg írójától, mint az értekezés, mégis kétségtelen, hogy azon a szerényebb követelményeket szem előtt tartó síkon, amelyen az ilyen iskolai dolgozatok és általában az átlagosan művelt ember írásai elhelyezkednek, külső,

Az adatok gyűjtését a szegedi tudományegyetem egy néhány buzgó filológus-tanárjelöltjének és két fiatalabb tanártársamnak (Freund Ibolya és dr. Szalkay Zoltán) köszönöm.

konkrét jelenségek leírása és események elmondása könnyebben megoldható feladatok elé állítják az embert, mint elvonatott tételeknek vagy gondolatsoroknak valamely kitzűzött feladat céljából rendezett elsősorban logikai egymásutánba való szerkesztése.

Ezek után azt kellene várni, hogy az írásbeli kifejezésnek ez a két nagy formacsoportja valamilyen igazolható arányban áll egymással. Ezzel szemben a tényeket regisztráló első és valósággal megdöbbentő felfedezése az, hogy az általános középiskolai gyakorlat a felső négy osztályban szinte kivétel nélkül az értekező prózát részesíti előnyben. Az aránytalanság mellett különösen feltűnő, hogy — amennyire a rendelkezésre álló adatok mutatják — a kétféle feladat-csoport alkalmazásában a IV. és V. osztály között átmenet egyáltalán nincs.

A IV. o. számbavett dolgozatai közül csak kb. 18% értekezésszerű összesen 12 intézet IV. o.-ában (a három év egymásutánjában: 4—6—3) nincs ilyen dolgozat. Ezzel szemben már az V. o.-ban a három év átlagában 60—70%-ra, a VI. o.-ban 94—95, a VII. o.-ban 96—97, a VIII. o.-ban pedig 99%-ra emelkedik az értekezések arányszáma. Az V. o.-ban még az a helyzet, hogy pl. 1932/33-ban az irodalmi tárgyú dolgozatok közül 34 intézet 62 esetben csak tartalmi reprodukciót (tehát elbeszélést) követel; egyéb tárgykörben pedig a leíró, vagy elbeszélő dolgozatok a következő módon oszlanak meg: nincs ilyen dolgozat 10 intézetben, az átlagos 8 dolgozat közül egy 15-kettő 11, három 8, négy vagy annál több 5 intézetben szemléleti jellegű feladat. Ezzel szemben pl. a VI. o.-ban a három évtendőben összesen csak 11 olyan irodalmi tárgyú dolgozatot találtam, amelyik megelégszik az olvasottak tartalmának elmondásával; leírás, vagy elbeszélés 1933-ban 32 intézet VI. o.-ában már egyáltalán nem szerepel a feladatok között, 18 intézetben csak 1—1 esetben, olyan intézet pedig alig akad (3), amelyik a VI. o.-ban 2, ill. 3 ilyen dolgozatot adna fel. A VIII. o.-ban végre ebben az évtendőben csak két intézet dolgozatai között találtam egy-egy olyant, amelyik konkrét tárgyat dolgoz fel.

Ez az egynehány adat, azt hiszem, elég világosan beszél. Általában úgy látszik, hogy a magyar tanár az érteke-

zéssé alakításra, az értekezésszerű megoldást követelő feladatokra helyezi a súlyt s a felső 4 osztályban majdnem teljesen elhanyagolja a leíró vagy elbeszélő próza ápolását. Tudom, hogy ennek az eljárásmodnak megvan a maga természetes gyakorlati oka. Az érettségi vizsgálaton feladott zárthelyi írásbeli dolgozat (külön tanulmány tárgya lehetne!) majdnem kivétel nélkül értekezés-jellegű; a tanár úgy érzi, hogy elsősorban erre a végső számadásra kell előkészítenie a növendéket. Ebbe az irányba tereli a tanárt még az a maga teljességében nem indokolt felfogás is, hogy a középiskolát, annak különösen felsőbb osztályait a tanító-közvélemény is elsősorban magasabb értelmiségi pályákra előkészítő iskolafajtának tartja, s úgy véli, hogy annak a mindinkább emelkedő arányszámú tanulórétegnek tesz szolgálatot az értekezés formáját gyakorló eljárása által, amely tudományos pályára megy.

Mindez azonban ezt a kizárólagosságot nem teszi megokolttá. Nem hiszem, hogy forradalmi újítást jelentene, ha valaki egyszer-másszor megkísérelné, hogy leíró, vagy elbeszélő tárgyú tételt terjesszen fel a felsőbb hatóság elé érettségi dolgozati feladatul. Ami pedig a tudományos pályát választók érdekeinek elsősorban való ápolását illeti, az sem szenvedne csorbát, hogyha egészségesebb arány mutatkoznék a kétfajta feladat kitűzésében.

Nem hinném ugyanis, hogy a leíró vagy elbeszélő típusú írásbeli feladat rangban, értékben vagy stílusra, helyes fogalmazásra való nevelés tekintetében alatta állana az értekezésszerű dolgozatoknak. A jó leírás, vagy jó elbeszélés megszerkesztése egyáltalában nem mondható alacsonyabbrendű feladatnak, mint az értekezés megírása. Mindenesetre más természetű, de ugyanolyan értékes alakító erőket nevel s ugyanolyan ügyes és talpraesett formáló képességeket tükröztethet, mint az értekezés.

Utasításaink szerkesztői jól látták ezt, mikor arra figyelmeztették a magyar tanárt, hogy „reproduktív feladatokra — tehát e típus legegyszerűbb formáira — is szükség van a felső osztályokban is, hiszen pl. kivonatok készítése vagy egy-egy dráma cselekményének összefoglaló ismertetése még kész írókra sem egyenlő sikerű munka.”<sup>5</sup> Szabad-e ezt a megjegy-

<sup>5</sup> Utasítások 35. l.

zést úgy értelmeznünk, hogy a „felső osztály” megjelölés legfeljebb csak az V. osztályig terjed?!

3. Legnagyobb tömegükkel ebben az értekezés jellegű csoportban helyezkednek el azok a dolgozatok, amelyeknek tárgya *irodalmi*, illetőleg *irodalomtörténeti* anyag. Közülük ugyanis a IV. o.-tól kezdve fokozatosan, jobban mondva ugrás-szerűen csökken az olyan dolgozatok arányszáma, amelyeket bátran a leíró-elbeszélő csoporthoz lehet sorolni. Míg ugyanis a IV. o.-ban az irodalmi tárgyú dolgozatok kb. 70%-a tartalmi reprodukció (t. i. 467 közül 341), addig az V. o.-ban azoknak már csak 30%-a (508:155), a VI. osztályban pedig, ahol az ilyen fajta dolgozat utoljára szerepel, 14% (768:11). Ha ezt a mind kisebbé váló, majd pedig teljesen eltűnő csoportot a megfelelő osztályokban levonjuk is, még akkor is szembetűnő az a nagy, sok tekintetben érthető, de mégsem teljesen megokolt aránytalanság, amely az irodalmi tárgyú dolgozatoknak ilyen kivételes helyet biztosít.

Lássuk mindenekelőtt a tájékoztató adatokat. A IV. o.-ban irodalmi tárgyú a három év átlagában a dolgozatok 50%-a, az V. o.-ban 39, a VI. o.-ban 56, VII.-ben 67, a VIII. o.-ban pedig 70%. Ha a IV. és VI. o.-ban ehhez hozzávesszük még az illető osztályok elméleti anyagával kapcsolatos dolgozatokat, a stilisztikai, illetőleg poetikai tárgyúakat, akkor azoknál a %-arány 59-re, ill. 69-re emelkedik. Meg kell itt még jegyezni azt is, hogy ha az egyes megvizsgált tanévek %-számának egymáshoz való viszonyát nézzük, akkor az V. o. kivételével mindenütt csökken az irodalmi tárgyú dolgozatok %-a; még pedig 1927/28—33/34-ig a IV. o.-ban 6%-kal, a VI. o.-ban 11, a VII. o.-ban 4, a VIII. o.-ban pedig 12%-kal. Az V.-ben az emelkedés valamivel több, mint 1%. Hogy a jelzett osztályokban ez a csökkenés állandó-e, hogy tehát az irodalmi dolgozatok száma csakugyan állandóan csökken-e, annak megállapítására ennek a 3 esztendőnek adatai nem elegendők. Nem adnak erre a kérdésre határozott feleletet már csak azért sem, mert a csökkenő tendenciáknál vannak közbeeső emelkedések (VII.), az emelkedőnél (V.) pedig közben csökkenés tapasztalható. Fel-tűnő mindenesetre az, hogy a legnagyobb különbség mindenütt az utolsó két esztendő adatai között állapítható meg.

Az egyes iskolák közötti megoszlás szempontja a követ-

kező képet mutatja: A három tanévben alig akad 1—2 olyan intézet, ahol a IV. vagy V. o.-ban minden dolgozat irodalmi tárgyú, vagy csak egy dolgozat anyagá váló más tárgykörből. A VI. o.-tól kezdve ezek száma állandóan emelkedik; így pl. a VII. o.-ban ebbe a két csoportba évenként átlag 8—10, a három évben összesen 26, a VIII. o.-ban 11—16, összesen 43 intézet tartozik. A dolgozatok fele vagy annál több irodalmi tárgyú:

a IV. o.-ban az intézetek 56%-ában

az V. „ „ 31 „

a VI. „ „ 78 „

a VII. és VIII. o.-ban az intézetek 93—93%-ában.

Csak nagyon elvétve akad egy-egy olyan intézet, ahol a IV. vagy V. o.-ban 3-nál kevesebb az irodalmi dolgozatok száma, s csak egyetlenegy olyan V. o.-t találtam, ahol a tanár irodalmi tárgyat egyáltalában nem tűzött ki. A 3 felső osztályban ilyen intézet egyáltalában nincsen.

Az, hogy az irodalmi tárgyú dolgozatok a felsőbb osztályokban a leggyakoribb feladatok közé tartoznak, s számban jelentékenyen felette állanak minden egyéb tárgyú írásbeli feladatnak, a pontosabb statisztikai vizsgálatok előtt is nyilvánvalónak látszott. Nem is ütközhetik meg azon senki, hogy — különösen a két felsőbb osztályban — az ilyen dolgozat foglalja el a főhelyet. A pontosabb számbavétel csak abban a tekintetben okozott némi meglepetést, hogy az arány ilyen erősen — felfogásom szerint túlságos erővel — billentette az irodalmi dolgozat javára a mérleget. Az általánosan, az iskolák nagy többségében folytatott gyakorlat tárgyválasztás tekintetében kissé túlságosan egyoldalúvá, a jogosan megkövetelnél egyhangúbbá teszi az írásbeli feladatokat. Elhanyagol, vagy legalább is a kelletténél kevésbé vesz tekintetbe minden egyéb termékeny fejlesztendő és fejlesztendő érdeklődési irányt, jogos méltánylást megkövetelő tárgyi beállítottságot a tanulóban, nem számol az adott lehetőségekhez képest sem eléggé a formáló képesség egyik legfontosabb tényezőjével: a tárgy, a fel dolgozandó anyag iránti érdeklődéssel.

Nagyon kevés lehetőséget ad a tanulók sokféleképpen színezett, sokféle ágazó — bizonyos józan korlátok között mégis csak méltánylandó — tájékozódási iránya, hajlama, érvé-

nyesülésének az olyan eljárás, amelyik pl. a VII. és VIII. o.-ban az iskolák 44, illetőleg 55%-ában egy-egy esztendőben legfeljebb 2, igen sokszor csak 1, de néha egy dolgozattal sem ad alkalmat a tanulók egy részének arra, hogy más tárgyról írjon. Ezt a még így is kedvezőtlen arányt pedig már lényegesen javította az a tény, hogy az utolsó két esztendőben öröndetesen emelkedett az u. n. „vagylagos” dolgozatok száma. Míg u. i. az 1927/28. év dolgozat-tételei között alig bukkantam egy-egy osztályban 1—2 olyan esetre, amelynél a tanulónak 2 vagy több különböző tárgyú feladat között lehetett választania, addig az utolsó két esztendőben az irodalmi tétel helyett a növendékek egy része más tárgykörű tételt is kidolgozhatott:

a VII. o.-ban 23 intézetben 91 esetben, ill. 22 intézetben 81 esetben,

a VIII. o.-ban 19 intézetben 60 esetben, ill. 22 intézetben 76 esetben.

A szorosabban vett témaválasztást, az egyes irodalmi tárgyú dolgozatokban feldolgozandó konkrét tárgyat általában az illető osztály olvasmányai határozzák meg: az V. és VI. o.-ban elsősorban a tankönyv szemelvényei, a VII. és VIII. o.-ban nagyobb tömegben az irodalmi oktatással kapcsolatos kötelező olvasmányi anyag. A tárgykijelölés kérdésével a továbbiakban részletesebben kell majd még foglalkoznunk; itt tájékozássul legyen elég annyi, hogy még a két felső osztályban is leggyakrabban egy-egy olvasmány, egy-egy író műveinek egy csoportja vagy általában művei a dolgozat tárgya. Az összefoglalóbb jellegű témák közül elég gyakoriak azok, amelyek egyes írókat vagy azok műveit állítják egymással párhuzamba, viszont elég ritkák a nagyobb tárgykört (egy-egy kort jellemző, egy-egy műfaj fejlődését bemutató, általános irodalmi kérdéseket tárgyaló) összefoglaló feladatok. A megoszlást mutassák be az 1932/33. tanév következő adatai:

Az irodalmi dolgozatok tárgya:

## 1. Magyar írók és költők

	V.	VI.	VII.	VIII.
Ady E. . . . .	—	—	—	1
Apor P. . . . .	1	—	—	—
Apponyi A. . . . .	11	4	3	2
Arany J. . . . .	52	71	1	29
Bajza J. . . . .	—	—	—	1
Balassa B. . . . .	—	—	32	—
Bersenyi Gy. . . . .	1	2	10	1
Berzsenyi D. . . . .	—	3	6	—
Cserey M. . . . .	—	—	1	—
Csokonai V. M. . . . .	—	4	16	—
Deák F. . . . .	1	—	—	—
Dugonics A. . . . .	—	—	1	—
Eötvös J. . . . .	1	9	—	21
Fáy A. . . . .	—	—	—	—
Faludi F. . . . .	—	—	2	—
Fazekas M. . . . .	1	—	2	—
Gárdonyi G. . . . .	3	1	5	8
Gvadányi J. . . . .	—	—	9	—
Gyóni G. . . . .	—	—	—	2
Gyöngyösi I. . . . .	—	—	13	—
Gyulai P. . . . .	2	1	—	1
Heltai G. . . . .	—	—	1	—
Herczeg F. . . . .	—	3	—	7
Jókai M. . . . .	2	4	—	18
Josika M. . . . .	—	1	—	15
Katona J. . . . .	—	16	17	8
Kazinczy F. . . . .	—	—	6	1
Kármán J. . . . .	—	—	6	—
Kemény Zs. . . . .	—	3	—	25
Kisfaludy K. . . . .	5	14	14	11
Kisfaludy S. . . . .	—	—	4	—
Kiss J. . . . .	—	—	—	1
Kossuth L. . . . .	11	—	2	3
Kölcsey F. . . . .	14	2	12	—
Lévay J. . . . .	1	—	—	—
Madách I. . . . .	—	1	—	28
Mikes K. . . . .	8	—	27	—
Mikszáth K. . . . .	1	—	—	1
Pázmány P. . . . .	4	—	8	—
Petőfi S. . . . .	9	21	1	48
Prohászka O. . . . .	1	—	—	—
Rákosi V. . . . .	—	1	—	—
Reviczky Gy. . . . .	—	1	—	1
Szenczi Molnár A. . . . .	—	—	1	—
Széchenyi I. . . . .	2	1	3	16
Szigligeti E. . . . .	—	1	—	2
Szilády A. . . . .	—	—	1	—
Tinódi S. . . . .	2	1	3	—
Toth F. . . . .	—	—	—	1
Tompa M. . . . .	1	3	—	11
Tóth E. . . . .	—	3	—	—
Tóth K. . . . .	—	—	—	1
Vajda J. . . . .	—	—	—	2
Vas G. . . . .	—	—	—	1
Véghvári . . . . .	—	—	1	—
Vörösmarty M. . . . .	5	30	4	40
Zrínyi M. . . . .	4	9	23	—

## 2. Idegen írók

	V.	VI.	VII.	VIII.
Dante . . . . .	—	1	—	—
Goethe . . . . .	—	—	—	1
Horatius . . . . .	—	1	—	—
Molière . . . . .	—	4	—	—
Shakespeare . . . . .	2	15	—	—
Sophokles . . . . .	—	3	—	—
Vergilius . . . . .	—	—	1	—

## 3. Összefoglaló tételek

	V.	VI.	VII.	VIII.
a) összevetések, párhuzamok . . . . .	3	13	22	29
b) egy-egy irod. kor. általában . . . . .	—	1	50	12
c) áttekintés; egy-egy műfaj fejlődése . . . . .	4	6	9	12
d) általános irodalmi kérdések . . . . .	—	—	6	6

4. A legújabb kor irodalma  
(1927/28, 32/33, 33/34)

	V.	VI.	VII.	VIII.
ö	28/33/34	28/33/34	28/33/34	28/33/34
Ady E. . . . .	8	—	—	—
Gyóni-G. . . . .	3	—	—	—
Véghvári . . . . .	3	—	1	—
Lira . . . . .	14	—	1	—
Regény . . . . .	1	—	—	—
Dráma . . . . .	4	—	2	—
Általában . . . . .	3	—	—	—

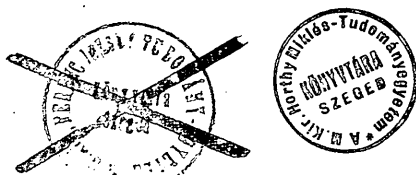


4. A dolgozatoknak tárgykörök szerint való csoportosítása első tekintetre elég nagy sokféleséget mutat. Irodalmi tárgyú dolgozatokon kívül találunk olyanokat, amelyek tárgya *leírás* vagy életkép, egy-egy személyes *élmény* feldolgozása vagy pedig valamilyen erkölcsi, hazafias vagy életbölcseleti tételen való *elmélkedés*. Ezek mellett vannak *történelmi*, *természettajzi fizikai*, *egészségügyi* és u. n. „szabad” dolgozatok, sőt akadnak — elvétve — olyanok is, amelyek *néprajzi*, *archeológiai*, *művészeti* vagy *művészettörténeti* tárgyat dolgoznak fel. Eléggé gyakoriak végre egyes osztályokban az olyan dolgozatok, amelyek az illető osztály elméleti *tanulmányi anyagával* függenek össze.<sup>6</sup> Ez összesen 12. csoport.

Ez a nagy változatosság azonban csak látszólagos. Gyakoribb dolgozatformák minden osztályban csak a következők: elsősorban az általános *elmékedő* jellegűek; ezek mind az 5 osztályban szerepelnek, még pedig a 3 év átlagában osztályonként 10—16%-kal, azután a *történelmi* tárgyuak, a felső 4 osztályban 5—7·5%-kal (IV. o. 1·8%) és a *természettudományi* 5—7%-kal (IV. o.-ban összesen 4). Ide tartoznak még az *egészségtani* dolgozatok, az V—VII. o.-ig az esetek 3, a VIII. o.-ban azok 0·7%-ában (IV. o.-ban 0·4%) és a *szabad* dolgozatok, amelyeknek aránya azonban sehol sem éri el az 1%-ot, sőt sokhelyt mélyen alatta van. Van még ezeken kívül egynehány olyan csoport, amelyik számbavehető arányban csak egy-két osztályban fordul elő; ilyenek a *leírások* IV. és V. o.-ban (24, ill. 14%; a VI—VIII. o.-ban 3, 2, 0·3%), az ennél sokkal kisebb számú egyéni *élményt* feldolgozók (V. 5·2, IV. és VI. 4·5%, a többi 1% alatt) s végre egyedül a VI. o.-ban találunk kb. 10%-nyi olyan dolgozatot, amelyek *tanulmányi* anyagot dolgoznak fel (a IV. és V. o.-ban 1% körül).

Hogy ezek a számok az egyes intézetek gyakorlatát tekintve mit jelentenek, annak szemléltetésére szolgáljanak a következő példák:

<sup>6</sup> Jól tudom, hogy sem itt, sem az irodalmi tárgyú, leíró vagy elbeszélő, és értekező próza megkülönböztetésénél nem dolgozom logikai szempontból megtámadhatatlan felosztási alapokkal. Mentségem s egyben igazolásom, az egész dolgozatnak a tanítási gyakorlatból kiinduló és így első sorban annak követelményeit szem előtt tartó jellege.



15%-nál (1927/28. V. o., leírás) a helyzet a következő:

nincs ilyen dolgozat az intézetek 24%-ában					
1	"	"	van	"	35 "
2	"	"	"	"	35 "
3 v. több	"	"	"	"	6 " (34 intézet közül: 8—12—12—2)

10%-nál (1933/34. VII. elmékedés):

0	. . . . .	39%
1	. . . . .	29,,
2	. . . . .	18,,
3 v. több	. . . . .	14,, (44. int.: 17—13—8—6).

5%-nál (1932/33. VIII. hazafias):

0	. . . . .	60%
1	. . . . .	34%
2	. . . . .	6% (53. int.: 32—18—3).

végre 1%-nál (1934. VI. szabad tárgy) az intézetek 9%-ában 1 dolgozat (54 közül 5-ben).

Az egyes osztályok tételeiben kifejezésre jutó változatosság arányszáma pedig 1932/33-ban a következő:

csak irod. dolg. V. o., az isk.-k 0, VI. o. 2, VII. o. 4, VIII. o. 13%-ában (a)					
1 v. 2 más	"	22	44	57	54 " (b)
3 v. 4	" "	58	41	30	33 " (c)
5 v. 5-nél több más dolg.		20	13	9	0 " (d)

Vagyis az intézetek 80—87%-ában (b+c) az irodalmi tárgyú dolgozatokon kívül legfeljebb 3—4 féle dolgozat-fajta szerepel. ezen belül pedig elég jelentékeny és emelkedik amaz iskoláknak aránya, (b) ahol csak egy-két más tárgyú tétel van. Jellemző még az is, hogy míg pl. az V. o.-ban az iskolák 78%-ában (c+d) 3-nál több nem irodalmi tárgyú dolgozat van, addig ez a szám a többi o.-ban sorban 54, 39, és 33%-ra csökken.

Összefoglaló képet ad a nem irodalmi tárgyú dolgozatok két nagy csoportjának egymáshoz való viszonyáról a következő — az 1932/33. tanév adatainak megfelelő — összeállítás: leíró vagy elbeszélő jellegű dolgozat, illetőleg értekezés volt:

a IV. o-ban	27 ill.	13%
az V. „	20 „	29 „ <sup>7</sup>
a VI. „	56 „	28 „
a VII. „	4— „	28 „
a VIII. „	0.6 „	27 „

tehát nincs leírás vagy elbeszélés, illetőleg értekezés

a IV. o-ban az iskolák	8 illetőleg	22%-ában
az V. „ „ „	11 „	7 „
a VI. „ „ „	57 „	11 „
a VII. „ „ „	75 „	4 „
a VIII. „ „ „	88 „	15 „

5. Az eddigi fejtegetések annak bemutatására szolgáltak, hogy a három nagy csoport aránya semmiképpen sem felel meg a stílustanítás, a jó fogalmazásra nevelés érdekeinek. A felsőbb osztályok felé mind egyhangúbbá, egyoldalúbbá teszi az írásművek egyes műfajainak gyakorlását; egyoldalú, majdnem csakis egyirányú érdeklődést tételez fel a tanulóban, jó-részt csak az irodalmi tanítás szolgálatában áll és majdnem kizárólagosan az értekezést gyakoroltatja.

Ezen az általánosan elterjedt, általános szokássá vált bajon csak úgy segíthetünk, ha nem riadunk vissza az eddigi gyakorlat gyökeresebb megváltoztatásától.

A legkülönbözőbb tárgyak nyújtotta stílusformáló lehetőségeket csak úgy használhatjuk fel a fogalmazás tanításának érdekében, ha olyan keretben sikerül megállapodnunk, amelyik lehetőleg a tanítás minden fokán biztosítja a témaválasztás minél nagyobb szabadságát.

Ezek a megfontolások igazolják az olyan, természetesen egyáltalában nem merev keretnek felállítását, amely a lehetőség szerint minden szempontot kielégít s mégsem forgatja fel teljesen a mai gyakorlatot. Csak az eddig mondottak folyamánya a következő tervezet, amely osztályonként jelöli meg a három nagy tárgykör kívánatos megoszlását:

<sup>7</sup> Mivel a szóközi beszéd tárgya rendszeren elvont (legtöbbször hazafias emlékezés, erkölcsi intelem vagy köszöntés), itt még ennek 9%-a is ide számít, s így ez a csoport itt tulajdonképpen 38%.

	Irodalmi dolgozatok		Értekezések		Leírások vagy elbeszélések		Összesen
	száma	%	száma	%	száma	%	
IV.	4	25—	1	6—	11	69—	16
V.	2	25—	1	12·5	5	62·5	8
VI.	3	37·5	2	25—	3	37·5	8
VII.	4	50—	2	25—	2	25—	8
VIII.	5	62·5	2	25—	1	12·5	8
	18	37·5	8	16·5	22	46—	48

Ebben a hagyományos gyakorlattal szembehelyezkedő tervezetben csak látszólagos az irodalmi tárgyú dolgozatoknak különösen a leíró v. elbeszélő jellegűekkel szemben való háttérbe szorulása főleg a IV—VI. o.-okban. Hiszen az eddigi gyakorlat is arról tanúskodik, hogy mind a három osztályban gyakran élünk avval a lehetőséggel, amely megengedi, hogy a leírás v. elbeszélés anyaga irodalmi tárgy legyen. Viszont a két legfelsőbb osztályban még ennél az elosztásnál sem szükséges, hogy minden irodalmi dolgozat értekezés legyen; egyáltalában nem árt, ha itt-ott a kétféle műfaj (értekezés, leírás vagy elbeszélés) aránya (VII. 75:25, VIII. 87·5:12·5) a szemléletesebbik javára tolódik el. Egyébként azonban a felső négy osztályban maga a tervezet is biztosítja az irodalmi dolgozatok középponti helyzetét. Mutatja ezt a következő összeállítás:

az V.—VIII.-okban együtt a 3 féle dolgozat %-arányban: 44—22—34  
a VI.—VIII.   "       "   "   "   "       "       "       50—25—25  
a VII.—VIII.   "       "   "   "   "       "       "       56—25—19

Hogy milyen nagy és jótékony változással járna ennek a tervezetnek alkalmazása, azt semmi sem igazolja jobban, mint egy utolsó összevetés az eddigi eljárás móddal. Ebből a célból az 1927/28. tanévnek — tehát annak, amelyikben a „vagylagos” dolgozatok nem zavarják a képet — számanyagából kiválasztottam azokat az iskolákat, amelyekben a közölt dolgozatok száma egy-egy osztályban a szabályszerűt legalább is megközelíti. Ezek alapján ebben az esztendőben osztályonként a következő %-os megoszlást számítottam ki:

a IV. o-ban :	irod. dolg.	61%	értekezés	18%	leírás v. elbeszélés	21%
az V.	"	"	51	"	25	24
a VI.	"	"	76	"	19	5
a VII.	"	"	76	"	21	3
a VIII.	"	"	75	"	23	0

Magyar nyelvet tanító szaktársaim közül egyesek talán megütköznek azon, hogy a dolgozatok jó részét kivesszem az irodalmi oktatás keretéből s így meglazítom azt a kapcsolatot, amely eddig a két feladat-kört — a stílustanítást és az irodalmi oktatást — ilyen belső módon összekapcsolta egymással. Ezzel a várható kritikai megjegyzéssel szemben legyen szabad arra hivatkoznom, hogy meggyőződéseim szerint a fogalmazás tanítása ugyan az egész középiskolai tanfolyamon keresztül szerves része a magyar nyelvi és irodalmi oktatásnak, az a szoros tárgyi kapcsolat azonban, amelyet az eddigi gyakorlat az irodalmi tájékoztatással fenntartott, egyáltalában nem megokolt. A stílustanítás ugyanis az Utasítások<sup>8</sup> szerint is egyik mellé, nem pedig alárendelt feladata az irodalmi oktatásnak; attól független, bár vele kapcsolatos, annál átfogóbb, kifejezeten formális feladat: a helyes kifejezőkészségre, az írásban való alakításra, az írásos előadásmódra való nevelés.

Éppen ennek a célnak emez általánosabb jellegénél fogva nem tartom helyesnek azt az eljárást, amely azt a benyomást keltheti, mintha — különösen a felsőbb osztályokban — a dolgozatírás is az irodalmi tájékozódás, a magyar irodalmi tanulmányok szolgálatába rendeltetnék s célja elsősorban az irodalmi oktatás eredményeinek egyes részleteiről való írott beszámolás, esetleg azok különböző szempontú összefoglalása volna. Formális célkitűzésében annál sokkal több. Nemcsak irodalmi tárgyakon gyakorolt értekezés, irodalmi és kritikai tanulmány-formák ápolása, hanem az anyanyelven való kifejezés készségének mindenoldalú gyakorlása is tartozik lenni.

Hogy ezt a feladatot nemcsak az irodalmi tanulmánnyal való kapcsolatánál, hanem középiskoláink általánosan humánus jellegénél fogva mégis erős szálak fűzik az irodalmi tanításhoz, azt még ez a javító szándék is kénytelen elismerni és méltányolni. Nem szakít gyökeresen a hagyományos gyakor-

<sup>8</sup> l. 27. l.

lattal, hanem csak arra törekszik, hogy a célkitűzésnek megfelelő tárgyi, de egyben formai követelmények többoldalúságának is eleget tegyen.

6. Az irodalmi dolgozatok témaválasztás tekintetében természetüknél fogva kötöttek. A tanárt ebben a csoportban minden osztályban a végzett elméleti tanulmányi anyag, s elsősorban a tanulók olvasmányai korlátozzák, illetőleg vezetik a dolgozat tárgyának megválasztásában. Ez a helyzet az ide tartozó dolgozatoknak bizonyos állandóságot ad, bizonyos évről-évre megismétlődő egyformaságot, amelyet természetesnek kell tartanunk, s amelyen általában megütköznünk nem lehet. Nem lephet meg pl. senkit, hogy a IV. o. dolgozatai között gyakoriság szempontjából első helyen azok a dolgozatok állanak, amelyek Arany Toldijával foglalkoznak, valamint az sem, hogy a többi felső osztályban is mindig főleg olyan témákkal találkozunk, amelyek azok részletesebben tárgyalt irodalmi anyagával, illetőleg olvasmányaival függenek össze.

Szemléletes képet nyújt erről a 48. lapon közölt táblázat, amely igen jelentéktelen árnyalati eltérésekkel mind a három esztendőre érvényes. Az V. o.-ban az 1932/33. esztendőben Arany János mellett különösen Kölcseyről és Kossuthról írnak a legtöbb intézetben dolgozatot; az Apponyiról írott dolgozatok ez évben való gyakoriságát a téma aktualitása magyarázza: róla 1927/28-ban csak 2, 1933/34-ben pedig 5 dolgozat van. A VI. o.-ban szintén Arannyal foglalkozik a legtöbb dolgozat, mellette nagyobb számmal szerepelnek még Vörösmarty, Petőfi, Katona és Kisfaludy K. A két legfelsőbb osztályban az irodalomtörténeti szempont a döntő, s így a VII. o.-ban Balassa, Mikes, Zrinyi, Katona, Csokonai, Kisfaludy K., Gyöngyösi, Kölcsey és Bessenyei, a VIII. o.-ban pedig Petőfi, Vörösmarty, Arany, Madách, Kemény, Eötvös, Jókai, Széchenyi, Jósika, Kisfaludy K., és Tompa a legtöbb dolgozat tárgya. Évvel a 21 íróval foglalkozik az irodalmi dolgozatok túlnyomóan nagy száma (az V., VI. és VIII. o.-ban több, mint a fele): az V. o.-ban 109 közül 88, a VI. o.-ban az arány 292:167, a VII. o.-ban 365:144, a VIII. o.-ban pedig 320:262. Ez a kötöttség magyarázza meg azt is, hogy a világirodalom jelesei — és pedig elsősorban Shakespeareről — majdnem kizárólag csak a VI. o.-ban íratunk dolgozatot, s hogy a három számbavett esz-

tendőben összesen csak 36 dolgozat foglalkozik a legújabb irodalmi jelenségekkel. Végre ez a körülmény érteti meg velünk azt is, hogy vannak ebben a körben bizonyos, az illető osztályokra jellemző témák, amelyek vagy a szorosabban vett nyelvi és irodalmi tananyaghoz kapcsolódnak, vagy pedig a történelmi, illetőleg természettudományi tanulmányokkal függenek össze.

A többi feladat-csoportban ilyen szükségszerű tárgyi kötöttség nincsen, és mégis azt tapasztaljuk, hogy a gyakorlat idők folyamán minden tárgykörben bizonyos konvencionális témacsoportokat, sőt egyes témákat is állandóvá tett. Így van ez különösen a leírásoknál és elbeszéléseknél. A szorosabban vett leíró jellegű dolgozatok között már a IV. o.-ban is leggyakrabban olyanokkal találkozunk, amelyek vagy valamilyen természeti jelenséget, vagy várost, falut, vagy pedig a környezet valamilyen kisebb részletét írják le. Különösen gyakoriak — s legnagyobb tömegben az V. o. dolgozatai közt találhatók — a négy évszak valamelyikét vagy azoknak hangulatát, örömet leíró dolgozatok és a város- és faluképek: *Az ősz, Költöznek a fecskék, Téli hangulat, Egy nyári nap, Tavasszal a mezőn; Szőlőföldem, Esztergom képe a várfokról nézve, A karcagi piactér, Városunk Kossuth-szobra*, stb. Az életképek és típusrajzok sorában gyakoriságukkal feltűnnek a vásárok és a szüret leírásai és a következő címekkel jelzett dolgozat-fajták: *Élet a falun, A város este, A korcsolyapályán, Tűz van, Egy óráközi szünet, A debreceni csordás, Az öreg portás, Az élményeket leíró vagy elbeszélő dolgozatok legtöbbje pedig szünidei emlékeket vagy iskolai eseményeket dolgoz fel.*

Sok ilyen hagyományos témacsoport van a tanulmányi anyaggal össze nem függő értekezésszerű dolgozatok igen változatos tömegében is. Ezek: a növendék iskolai életével, jövőendő terveivel, különösen pedig az erkölcsi és életbölcseleti kérdésekkel foglalkozó dolgozatok: közmondásmagyarázatok, életbölcseleti axiómák kifejtése, felszólítások és buzdítások erkölcsi parancsok teljesítésére, erkölcsös, hazafias viselkedésre vagy egy-egy erkölcstaní tételek fejtegetése.

Hogy ennek a bizonyos témakörökben megállapítható egyhangúságnak, bizonyos téma-fajtákhoz való ragaszkodásnak ellenére mégis nagy és szinte minden rendező akarattal

dacoló a gyűjtött címanyagban a tárgyak változatossága, annak oka magának a szintelenebb, hagyományos anyagnak is konkrét formában való sokfélesége mellett különösen az, hogy itt-ott, tanáraink egy részében, egy-egy intézetben — amint látni fogjuk különösen az alsóbb (IV., V.) osztályokban — természetesebb, ötletesebb a téma-lelemény, gondosabb, körültekintőbb a tárgyválasztás. Vannak olyan tanárok, akik egy-egy dolgozat kitűzésénél, a feldolgozás szempontjának kijelölésénél nem járnak mindig elődeink jól kitaposott nyomdokain, hanem letérnek a megszokott, a könnyen és nagyobb meggondolás nélkül járható síma, de nem mindig helyes, hagyományos útról. Az ilyen dolgozat azonban, amely már a címben is kifejezésre jutó sajátosságánál fogva üdítően emelkedik ki az átlagból, aránylag igen kevés. A IV. és V. o. leíró dolgozatai között már pl. azok is ritkábbak, amelyeknek valamilyen melegebb hangulati színe vagy aktuális vonatkozása van, vagy (csak a IV. o.-ban) az olyanok, amelyek közvetlen képszemlélet alapján készültek: IV. *A fonóban szól a nóta, A várva-várt eső, Hóvihar volt, Hetivásár* (Deák—Ébner képe után), *A falu hőse* (Munkácsy festménye), *Munkácsy M., Honfoglalás* (Képszemlélet), *A tavasz* (Képszemlélet alapján). V. *Köszöntlek május! Elevenebbek és közvetlenebbek az otthon vagy annak egy-egy jelenetét ábrázoló életképek, vagy az érzelmileg színezett arcképek, egynehány az iskolai életből vett genrekép vagy tipusrajz. Ezek a következők: IV. Az én otthonom, Mit csinálnak most otthon, Estéink, Az én szomszédom, Legjobb barátom, Az én legjobb barátom (apám, anyám), Édesanyám is van nekem..., Az én édesanyám, Tíz perc az osztály életéből, Egy óraközi szünet, Intőosztás, A félévi értesítő kiosztása, Diáklapot indított az ifjúság, Villamoson, Késik a vonat, Javítják az aszfaltburkolatot, Milyen hangokat hallok az utcáról, A rendőr, Az utcaseprő, A veréb; V. Az én otthonom, Az ébredő Esztergom, Egy vasúti kocsi közönsége, Megjött a fillés, Aki mindig tanul, mégsem tud; VI. Az én édesanyám, A zsupori. Az élmények leírását tartalmazó dolgozatok között nagyobb figyelemre méltót majdnem kizárólagosan csak a IV. o.-ban találunk; ezek: Első fájdalmam, Legnagyobb örömem, legnagyobb fájdalmam, Egy farsangi tréfám, Áprilist járattam vagy áprilist járattak velem, Egy elképzelt délutánról, amikor*



*édesanyámék nem voltak otthon, Egy szekunda története; a többi osztályban csak: Megfigyeléseim a felkelés körül, (V.) Hét évvel ezelőtt (VII.). A közvetlenebb környezetből hozott leíró jellegű témák körébe kapcsolódnak — legalább az alsó osztályokban — a néprajzi tárgyú dolgozatok; gyakoribb fel-tűnésüket a VI. o.-ban a költészettan anyagával való kapcsola-tuk magyarázza. Ilyenek a IV. o.-ban: *Parasztlakodalom, Husvéti népszokások, Népbabonák*; az V. o.-ban hasonló tár-gyúak mellett: *Karácsonyi népszokások, A hajdúböszörményi népviselet*; VI. *Vidékünk népviselete és népszokásai, Karácso-nyi és ujévi népszokások vidékünkön, Egy bácskai népmese vagy népmonda, Vidékünk népköltészeti témái*. Ezeken kívül csak a VIII. o.-ban van két ilyen dolgozat: *Bácskai népszokások az év jeles napjain, Karácsonyi szokások szülővárosom-ban*.*

Minden gazdagsága mellett az értekezések csoportja jó-val szegényebb az ilyen ötletesebb feladatokban; van egyne-hány olyan dolgozat, amely aktuális, de kizárólag a sportélet-ből vett eseményekhez fűz reflexiókat, azonkívül azonban alig akad egy-két említésre méltó feladat: IV. *A magyarok sze-replése Los Angelesben, Endresz György hősi halála, Mens sana in corpore sano*, (Gondolatok az olimpikonok nyiregyházi látogatása alkalmából); V. *A magyar fiúk ezévi sportsikerei, Magyarok az olimpiászon*; VII. *Endresz György és Bittay Gyula*; VIII. *Mit érezhettek az olimpikonok, amikor először csendült fel Los Angelesben a magyar himnusz*; V. *Ujságolvasás közben, Milyen érzelmeket tudok arcommal kifejezni és hogyan*; VII. *Levél a diáktáborból Mikes Kelemen modorában. Szoktam-e ujságot olvasni?*; VIII. *Találkozásom a nyomorral*.

7. Bizonyos fokú változatosság, a dolog természeténél fogva kisebb fokú sokféleség van az írásbeli dolgozatok között műfajok tekintetében is. Nemcsak a tárgy természete által meghatározott prózai formák váltakoznak egymással, hanem egyes prózai, sőt költői műformák is. Van elég sok olyan feladat, amelyeknél határozottan megjelöli a tanár, hogy a dolgozatot *beszéd, levél* vagy *napló* alakjában kell elkészíteni. Mindenki előtt világos, hogy a három forma közül már csak gyakorlati szempontból is a legutolsó hely a beszédet illeti meg. Sokkal közvetlenebb szükségletet elégít ki a levél gyakoroltatása. E

mellett mind a levél, mind pedig a napló a beszéddel szemben olyan írásos kifejezésformák, amelyek igen közel állnak a növendék írásban való természetes megnyilatkozásához. Levelet mindenkinek s így a növendéknek is gyakran kell írnia, naplót pedig életének valamelyik korszakában, leggyakrabban pedig a serdülés körüli időszakban, majdnem minden ember kezd; evvel szemben az ember életének általában csak ünnepélyesebb alkalmai azok, amelyek szónoki beszéd tartását kívánják meg, s aránylag kevés tanuló kerül abba a helyzetbe, hogy szónokolnia kelljen. Azt kellene tehát hinnünk, hogy a tanár igen gyakran keres alkalmat arra, hogy a közvetlen mindennapi formákban lesse meg és irányítsa a tanuló alakító képességét; az adatok azonban ennek éppen az ellenkezőjét bizonyítják.

A magyar nyelvi tanulmányok menetéhez való egészen érthető, de nem helyeselhető ragaszkodással, a tanár az V. osztállyal kezdi meg — és mondhatni fejezi is be — a beszéd formájának gyakoroltatását. Ott a dolgozatoknak átlagos 8%-a különböző tárgyú beszéd, szemben a többi felső osztállyal, ahol azok %-aránya alig éri el az egyet. Az V. o.-ban minden intézetben legalább egy, de sok esetben több beszéd-kísérlettel is találkozunk, a többi osztályban alig akadunk évenként egy-két olyan intézetre, ahol a tanár beszéd formájában megírandó dolgozatot követelne.

Ezt a helyzetet az a felfogás teremtette meg, amely szerint a szónoki beszédet abban az osztályban kell különösebben — majdnem kizárólagosan — ápolni, ahol az elméleti anyag keretében még ma is első helyen áll a klasszikus szónoki beszéd formáinak elméleti megbeszélése. Pedig ez a szokás nemcsak a fentebb említett gyakorlati megfontolásoknak mond ellent, hanem a stílusképzés érdekeivel is ellentétben áll. Nagyon kérdéses, hogy lehet-e a legszerényebb várakozással is beszédet követelni a gyermek fejlettségének ezen a fokán. A szónoki beszéd a legkötetőbb prózai írásmű, még akkor is, ha nem alkalmazzuk reá a klasszikus szónoklat példáiból elvont szigorúbb szabályokat. Az ilyen merevebb — de amellett természeténél fogva bizonyos fokú művészi alakítást is megkövetelő — formák között való mozgás a növendéknek ebben a korban, amikor még az írásbeli megnyilatkozásnak sok-

kal elemibb követelményeivel is harcban áll; súlyos nehézségek elé állítja; fejlődő, kereső, botladozó stílusa a maga közvetlenségében ezek között a korlátok között nem tud megnyilatkozni. Nem szabad ugyanis azt képzelnünk, hogy az előírt minta-szónoklatok olvasása, a szónoklat szabályainak ezekből való elvonása, fejtegetése, összeállítás és elemzése már maga is kipattantja a növendékben a beszéddé formálás készségét. Nem pedig különösen ebben a korban, az ifjúvá érés korában, amikor a gyermek lelki életében minden van, csak rend nincs, amikor éppen a benső formák bomlását és anarchiáját éli, azt a nagy válságot, amelyből majd benne is kialakul a határozottabb és nyugodtabb forma. A mierevebb, kötetlenebb, tehát határozottabb formában való megjelenésre általában inkább volna alkalmas a VII. és VIII. o. tanulója; éppen ezekben az osztályokban azonban igen ritkán kísérletezünk beszédekkel, sőt sok helyen egészen elhanyagoljuk ezt a formát. Sajnos, arra nézve nincsenek adataink, hogy a tanulók átlaga hogyan oldja meg ezt a sajátos feladatot. Pedig nagyon tanulságos volna annak megfigyelése, hogy milyen eredményre jár az V. osztályban az ilyen természetű feladat és hogyan és miért tud jobban boldogulni ezen a téren az idősebb, fejlettebb tanuló.

Feltűnőbbé válik ennek a műfajnak szerintem túlzott mértékben való ápolása ebben az egyetlen osztályban különösen akkor, ha a levél, vagy pedig éppen a napló gyakoroltatásával vetjük össze. Levél írását itt-ott még csak megkívánja egy-egy iskolai nevelő, de naplóét igazán csak kivételképpen: az előbbi a IV. o.-ban a három évben összesen 10, az V. o.-ban pedig 22 esetben fordul elő, a VI. és VII. o.-ban 3-szor, a VIII. o.-ban egyszer sem; az utóbbi az összes osztályokban összesen csak háromszor: kétszer az V. o.-ban, egyszer a VII.-ben. Ugy látszik, nem törődünk ezekkel a közvetlen, az élethez közelálló formákkal, jóllehet éppen e jellegük-nél fogva minden osztályban helyet kellene kapniok. Meggyőződésem szerint ezekben a formákban a növendék minden fokon szabadabban mozog, nyelvalkotó ösztöne szabadabban nyilatkoznék meg, jobban, minden formai gátlás nélkül adná saját magát, bensejét, stílust formáló erejének, képességének minden erényét és hibáját.

Nemcsak ilyen prózai, hanem a szabadabb költői formákban való kísérletezés nyomaival is találkozunk, különösen az elbeszélés, illetőleg a novella művelésével. A IV. és V. o.-ra nézve itt különösen jellemző valamely olvasmánynak, vagy olvasmányrésznek elbeszélés alakjában való utánpótlása vagy kiegészítése; szabadabb költői alakítás itt ritka. A VI. o.-tól kezdve, ahol ennek a csoportnak legtöbb képviselőjével találkozunk, mind önállóbb, sőt sokszor teljesen szabad feladatok is vannak. A IV. o. idevágó dolgozatai közül jellemzők: *Egy pesti gyerek otthon elbeszéli, hogyan fékezte meg Toldi a bikát, Bence nézi a viadalt, Elbeszélés szerkesztése Petőfi Faluvégén c. költeményéből, Toldi vigasztaló levele édesanyjához, György feljelentő levele, Amig eljutok hozzád, mint gyümölcs* (Elmondja egy cseresznyemag). Az V. o.-ban már ilyenek vagy hasonlóak mellett szabadabbak is vannak: *A diákelet örömei* (Tárca), *Szabadon választott tárgyú elbeszélés*; A VI. o.-ban: *Szép Ilonka költői prózában*, stb.; azután: *Novella a magyar történelemből, Eredeti novella*, (többször), *Szabad tárgyú szépirodalmi dolgozat*; sőt: *Költemény vagy műfordítás, amelyet magam készítettem*. A VII. o.-ban az utánpótlás teljesen eltűnik; jellemző feladatok: *Eredeti novella Balassa életéből, Egy nap a honfoglaló magyarság életéből, Valamely élmény novellaszerű elbeszélése, Szabadon szerkesztett eredeti állatmese*. A VIII. o.-ban csak a következő kettő: *Szünidei karcolatok, Befűtta az utat a hó* (Tárca).

Általában aránylag elég ritkán állítja egy-egy dolgozat ilyen kifejezetten költői feladat elé a tanulót, bár annak egyszerűbb fogalmazása — a szabadabban alakított utánpótlás — ellen senkinek sem lehet kifogása. Alkalmat adunk ezzel a növendéknek arra, hogy fantáziáját, költői alakító készségét gyakorolja, illetőleg abban való esetleges ügyességét bemutassa. Az átlagos eredmény tekintetében természetesen már ezeknél is sok csalódás ér bennünket, előreláthatóan már az ilyen szerényebb mértékű költői alakítások között is sok igen gyenge akad, hiszen az ilyen feladat már a formáló erők nem közönséges mértékét követeli meg. Még súlyosabb, sőt sok esetben teljesen megoldhatatlan feladat elé állítjuk a növendékek nagy tömegét, hogyha egészen szabad költői alkotásra szólítjuk fel. Ilyen dolgozatokat — amint azt többen meg is te-

szik — tulajdonképpen csakis a „vagylagos“ feladatok egyikeknek szabadna kitűzni; próbálkozzék meg vele, aki úgy érzi, hogy tehetsége van hozzá, a többi, a nagy átlag birkózzék meg valamilyen könnyebb feladattal.

Ilyen természetű feladatoknál is fontos a kellő tárgyismeret. A kiegészítő fantázia csak úgy tud valami elfogadhatót teremteni, ha olyan anyag áll rendelkezésére, amely elég tartalmas arra, hogy a képzelet alkotásának az elhítetéshez szükséges reális vonásait megadja. A gyermekek egykori meseélményei valószínűleg elegendők ahhoz, hogy az *Eldorádó*-ról írjanak dolgozatot (IV. o.), de az már kétséges, hogy vajjon birtokában vannak-e a következő feladatokhoz szükséges anyagnak: IV. *Milyen volt Pest-Buda Toldi idejében?*, *Tavaszi kirándulás egy őserdőben*, VII. *Egy est a testőrök körében*, *Kép a bécsi testőrök életéből*; VIII. *A honfoglalók között*.

8. Van az írásbeli dolgozatoknak egy igen nagy csoportja, amelynek egyes példáinál súlyos aggodalmaink vannak a dolgozat elkészítéshez feltétlenül szükséges tárgyi ismeret, vagy az ezzel összefüggő tárgyi érdeklődés szempontjából; ezek az értekezések, a legkülönbözőbb tárgyakról szóló elmélkedések.

A tanulónak a tárgy iránti érdeklődését részben már eddig is érintettük, részben pedig hallgatólagosan feltételeztük. Az irodalmi oktatással összefüggő írásbeli feladatoknál a tanár tanító munkájának hatásán fordul meg minden, s így természetesen az is, hogy az ilyen természetű feladatok iránt a tárgyi érdeklődést fel tudja-e keltetni. A leíró és elbeszélő jellegű csoportban a tárgy közvetlenebb szemlélete, tapasztalatai-  
lag adott volta, ha nem is mindig biztosítéka, de feltehetően alapja a tárgyhöz való érdeklődő odafordulásnak. Ami szemléletünk, egyéni tapasztalatunk, különösen pedig érzelmileg színezett átélésünk tárgya volt, az könnyebben ragadja meg érdeklődésünket, mint az olyan tárgy, amelyet ilyen élmény nem hoz közel hozzánk. Mindenesetre adott körülmények között legnehezebb az elvontabb tárgyak iránt az érdeklődést felébreszteni.

Hogy azonban ezt a fontos körülményt a dolgozatok egyik fajtájánál sem szabad figyelmen kívül hagyni, az kétségtelen. A dolgozat tárgyának megválasztásánál mindig tekintetbe kell

vennünk tanulóinknak a tárgy iránt való érdeklődését, a különbözőképpen beállított hajlamok és érdeklődési irányok sokféleségét. Minden nevelő előtt világos, hogy itt szó sem lehet egyesek mindenféle, vagy akármilyen érdeklődési iránya, vagy hajlama iránti kedvezésről; arról, hogy a fogalmazás tanításának ügyét az egyes növendékek fejletlen vagy kritikátlan kedvtelésének, esetleg divatos irányzatoknak szolgáltatassuk ki. Ellenkezőleg, egyedül csak arról lehet szó, hogy ne felejtsük el, hogy a formáló és alakító erőnek egyik jótékony forrása a munkára való hajlandóság, a kitűzött feladat iránt érzett tevékeny érdeklődés. Arról van csak szó, hogy ezt az érzelmi elemet, a munkán érzett örömet is a stílustanítás szolgálatába állítsuk.

Bármilyen tárgy is azonban csak úgy tud érdeklődést ébresztetni, ha megvan annak első és elengedhetetlen feltétele, a tárgy ismerete. A tanulónak mindenekelőtt és mindenekfelett jól és részleteiben is ismernie kell a tárgyat, amelyről ír; tisztában kell lennie a dolgozat anyagával. Ez az elsőrangú és alapvető követelmény azonban nemcsak az érdeklődésből fakadó termékeny munkakedv biztosítása céljából fontos, hanem elsősorban azért, mert ez — a tárgy alapos és beható ismerete — alapvető feltétele a formáló erők érvényesülésének, gátlás nélkül való megnyilatkozásának és kibontakozásának is. Csak a tárgy pontos ismerete szabadíthatja fel és teheti tevékenyé a növendék lelkében alakulásban, fejlődésben levő alakító képességeket, csak ez biztosíthatja magának a nyelvi kifejező készségnek, a nyelvben való megformálásnak, a szó szorosabb értelmében vett stilisztikai készségnek érvényesülését is. Mindenki, aki bármiről is írt valamikor, önmagán is tapasztalhatta, hogy írásban való megformálásra csak akkor érezte magát gátlás nélkül felszabadultnak, ha írnivalója anyagával teljesen tisztában volt. Ahhoz, hogy valakinek stílusa, szerkesztő készsége a maga teljességében, tisztaságában, jellemző egyéni alakjában, szóval teljes személyi eleveenségében megnyilatkozhassék, feltétlenül szükséges, hogy az írásmű anyagával, annak minden részletével tisztában legyen. Mivel pedig az írásmű hagyományos értelemben vett stilisztikai sajátosságai, tehát maguk a nyelvi kifejezés formái is bizonyos tekintetben függvényei a tárgyismeretnek, az író csak akkor tudja

magát világosan és szabatosan kifejezni, ha írása közben tárgyi nehézségek nem zavarják.

Mindebből az következik, hogy az iskolai nevelőnek csak olyan tárgyat szabad írásbeli feladatul kitűznie, amelyről bizonyosan tudja, hogy az a növendékek legalább is nagyobb átlaga előtt jól ismert. Tudnia kell, hogy tárgyismeret szempontjából mennyire tájékozottak, s ha az eddigi, előzetes tájékozottságot a dolgozat sajátos céljai számára nem tartja elegendőnek, pontosan és részletesen meg kell jelölnie azokat a könnyen hozzáférhető forrásokat, ahonnan a tárgyismeret kiegészíthető.

Nem hiszem, hogy bárki is félreértene. Nem arról van szó, hogy készen formált anyagot adjunk a növendék kezébe, vagy olyant, amelynek megformálásban neki már önálló szerepe nem lehet. Olyan tárgyat kell kitűzni, amely legjobb meggyőződésünk szerint írásbeli formálásra teljesen megérlett. Ne halmozzuk a nehézségeket, ne állítsuk a növendéket tárgyi problémák, tárgyi nehézségek elé is, hiszen éppen a stíluskészség nevelése szempontjából van nektünk is szükségünk arra, hogy a növendék szerkesztő, nyelvi kifejező készsége minden gátlás nélkül, a maga erényeivel és hibáival együtt nyilatkozzék meg.

9. A növendéknek a dolgozat tárgyához való viszonya, a tárgyról való tájékozottságának formája igen különböző lehet. Vannak olyan esetek, amikor ez a tárgyismeret a tanulóban látszólagosan igen nagy mértékben van meg, hiszen a dolgozat tárgya az illető osztály tanulmányi anyagával van szoros összefüggésben: sokszor tulajdonképpen semmi egyéb, mint annak egy részéről való beszámolás. A sajátképi irodalmi dolgozatokat nem számítjuk ide, azok legnagyobb része ugyanis az olvasmány-nyal tart fenn szoros kapcsolatot, de ebbe a csoportba kell sorolnunk mindazokat a dolgozatokat, amelyek a történelemből, vagy a természettudományoknak az illető osztálynak megfelelő ágából veszik tárgyukat, továbbá azokat, amelyeknek tárgya az irodalmi oktatás elméleti anyagával függ össze. Természettudományi, fizikai vagy történelmi tárgyú dolgozatokat minden osztályban találunk, még pedig elég szép számmal; az utolsó két esztendőben az iskolák 40, sőt 50%-ában legalább egyet-egyet. A stilisztikai, retorikai vagy poetikai elmélet kér-

déseivel foglalkozó feladatok nagyobb számmal (az intézetek több, mint 50%-ában) a VI. o.-ban fordulnak elő, a IV. és V. o.-ban csak elvétve akadunk egy-két ilyen dolgozatra.

A történelmi, természettudományi (természettudományi, fizikai és egészségügyi) dolgozatok tárgyának megítélésével nem foglalkozom. Nem keresem, hogy a növendék általában milyen viszonyban van itt a dolgozat tárgyával, ennek a konkrét esetekben való megítélése az illető szaktanár dolga. De különben is, az a véleményem, hogy az ilyen tárgyú dolgozatokat az úgy minden nagyobb károsodása nélkül ki lehetne küszöbölni a magyar nyelvi oktatással kapcsolatos dolgozatok programjából, és egészen rá lehetne bízni az illetékes szaktanárokra. Bármilyen nagy is esetleg a magyar tanár történelmi tájékozottsága, sőt talán a természettudományi tárgyak iránti érdeklődése is, éppen ezeknek a témáknak szorosabban az iskolai tananyaghoz való kötöttsége következtében ő nem lehet megmérője, méltányolója, megbírálója annak a természettudományi vagy történelmi tárgynak, a tárgy ama részletének amelyről növendéke ír. Rendesen nem is ő jelöli ki a tárgyat, hanem a szaktanár; minden esetleges tárgyismerete mellett nem ismeri a növendék tájékozottságának fokát, a legkevesebb esetben tud-e tárgy iránt érdeklődést kelteni, a feldolgozáshoz esetleg szempontokat, irányítást adni és ennél fogva megítélni sem tudja kellő mértékben azt, amit a tanuló csinált. Az a néhol szokásos eljárás, hogy az ilyen dolgozatokat tárgyi szempontból a szaktanár, stilisztikai szempontból pedig a magyar tanár bírálja el, először is nem hajtható mindig végre, másodszor pedig olyan kettéosztása a megítélésnek, amelybe nem lehet belenyugodnunk. Mindnyájan tudjuk, hogy a stílus, a formálás módja és kivitele nem független a tárgytól, nem a tárgytól elkülöníthető, arról lefejtendő, attól elvonatkoztatottan megbírálnak réteg; a szerkesztésnek, sőt a nyelvi kifejezésnek is egyik meghatározó tényezője a tárgy, s így a dolgozatot mindkét vonatkozásában tulajdonképpen csak egy ember ítélni meg. Még pedig legjobban az, aki az illető tárgyban szakember.

Nagyan lebecsülnők más szakos tanártársaink képességét és műveltségének színvonalát, ha nem tartanók őket alkalmasnak a saját szaktárgyukból vett témákról szóló írás-



beli dolgozatok megítélésére. Csak használnánk tehát a stílus-tanítás ügyének, ha az ilyen tárgyú dolgozatoknak kitűzését és elbírálását kivennők a magyar nyelv és irodalom tanárának kezéből és teljesen az illető tárgyat tanító szaktanárra bízánk. Nyerne vele a fogalmazás tanítása, márcsak azért is, hogy a magyar tanárt ezektől a sokszor bizony csak kelletlenül kitűzött és még kedvetlenebbül javított és elbírált dolgozat-fajtáktól mentesítendők és helyettük nagyobb helyet bocsátanánk rendelkezésére egyéb kívánatos dolgozat-fajták kitűzése számára. Ehhez járulna még az az előny is, hogy a megfelelő osztályokban félvényként az illető tantárgy körében egyik ilyen dolgozat kötelező íratása által intézményesen, kivétel nélkül minden iskolában, osztályonként többször, tehát az eddiginél gyakrabban, és — ami szintén fontos — a szaktanár vezetése és felügyelete alatt gyakoroltatnók az ilyen fajta dolgozatot.

Magukat az irodalmi oktatással kapcsolatos s az elméleti tananyagot feldolgozó feladatokat a következő csoportokba lehet beosztani: a) szorosan az elmélettel függenek össze: IV. *Nyelvtan és stilisztika, A stílus szó fogalma és használata*; V. *A szónoklással kapcsolatos külső követelmények, A retorika tanulásának haszna és jelentősége*; VI. *A költészettannal való foglalkozás jelentősége, A próza és költészet, A művészetek, A szép és fajtái, Az óda több sajátosságai, A komikum fajtái*; b) az elméletben tanultak alkalmazásai: IV. *Miért szép a Toldi stílusa, Három versszak elemzése verstanilag*; V. *Valamely olvasmánynak retorikai elemzése, Vizsgáljuk meg valamelyik tanult beszédet szerkezet és bizonyítás szempontjából*; VI. *A családi kör c. vers poétikai feldolgozása, Az elégia műfaji sajátosságai Reviczky Imakönyvem c. költeménye alapján, A dal meghatározása ismert költemények alapján*; c) különösen a VI. o.-ban, olyan dolgozatok, amelyek tárgya az elméleti tájékoztatás szokásos, előírt körét meghaladja: *A művészet és az erkölcs viszonya, Van-e szükségünk művészetekre?, A világnézet szerepe a művészetekben, A lírai műfajok kialakulása, A dráma eredete és kifejlődése*, stb.

Az ilyenféle dolgozatok gyakori előfordulásából arra lehet következtetni, hogy az iskolai nevelők nagy része e feladatok mindegyikében teljesen megnyugtatónak tartja a nö-

vendéknek a feladat tárgyához való viszonyát. Avval a meggyőződéssel adja fel ezeket a dolgozatokat, hogy a növendék kellő mértékben ismeri a tárgyat. Ebben a tekintetben — különösen az első két csoportba sorozott dolgozatokra nézve — teljesen igaza van: fel kell tennie, hogy a tanulók nagy része a végzett tananyaggal tisztában van, s így minden nehézség nélkül meg tud felelni azoknak a tárgyi kövefelményeknek, amelyek elé a dolgozat állította. A kérdés azonban nem ilyen egyszerű. A tanulók nagyrésze kétségtelenül tisztába jött az anyag megfelelő részével, ez a tárgyi tudás azonban egyelőre még meglehetősen kötött emlékezeti anyag, amelyet csak esetleges későbbi tapasztalások, e körbe tartozó újabb és újabb megismerések tesznek majd szabaddá, személyesebb jellegű átélés által igazi ismeretté. A megismerésnek ezen a fokán a növendék az ilyen természetű feladatokban nem adhat egyebet, mint a megtanultak egyszerű passzív reprodukcióját, a tankönyv megfelelő fejezetének félszeg és kínos ügyeskedéssel elkészített gyenge változatát. A magáéból, a maga saját szempontjaiból, az önmaga tapasztalatai által teljesen elsajátított igazi tudásból, amelyhez még el sem juthatott, semmit sem adhat. Csak újra elmondja, vagy primitív és schematikus módon alkalmazza a tanultakat s mind neki, mind pedig a tanárnak az a leverő érzése a kész dolgozattal szemben, hogy tulajdonképpen semmi hasznosat nem csinált, csak újból, most az egyszer írásban, beszámolt arról, amit tanult. Arra pedig minden szellemi munkánál, s így a dolgozatírásnál is ügyelnünk kell, hogy a kijelölt feladat megoldása a szellemi erők aktív felhasználásával járjon; tehát a tanuló az írásbeli dolgozat elkészítésekor ne csak egyszerűen emlékezetből másoljon, hanem az anyaghoz valami kevesét a magáéból is hozzáadjon. Hiszen éppen ez a valami az, amiért dolgozatot íratunk: a lehetőség szerint alaposan, jól megismert tárgynak bármily szerény mértékű, de önálló formálása, összefüggő egésszé rendezése. És éppen az, amire az ismereti tárggyal való első érintkezés, az elméleti anyag egyszerű elsajátítása nem tesz képessé.

Sokkal szembetűnőbbnek látszik a tanárok egy részének tévedése a harmadik csoporttal szemben. Az ide tartozó dolgozatok címe ugyanis már első tekintetre elárulja, hogy a növendék az ezeknek a feladatoknak elkészítéséhez okvetlenül

szükséges tárgyi ismerettel vagy egyáltalában nem, vagy csak igen kis mértékben rendelkezik. Lehet, sőt nagyon is valószínű, hogy hasonló kérdésekről az elméleti megbeszélések során szó esett, a tanár — főleg a VI. osztályról van most szó — „magyarázatai“ közben több kevesebb részletességgel érintett vagy talán ki is fejthetett olyan egyetemesebb jellegű tételeket, amelyek a poétikai és esztétikai tanulmányokkal összefüggésben vannak. Ha úgy érezte, hogy az addig elmondottak a feladat megoldásához nem elegendők, akkor talán a dolgozat kitűzésekor még szentelt bizonyos időt a kérdéses tárgy megbeszélésének. Azonban nem gondolta meg, hogy mindaz, amit tett és tehetett, édes kevés segítség a növendékeknek; azok nagy átlaga még így sem bír megbirkózni a feladattal. Nem tud vele megbirkózni egyszerűen azért, mert a megkövetelt értekezés tárgyról pontos fogalmai, tisztultabb ismeretei nem lehetnek; egyáltalában nem tájékozott a kérdéstről. A tárgy megbeszélése, aktuális ismertetése, a róla való beszélgetés ugyanis nem pótolhatja annak pontos ismeretét.

Nem hiszem, hogy tévednék, de — mint minden egyes esetben, úgy itt is — kíváncsi vagyok arra, hogy milyen eredménnyel járna az e csoportba tartozó kész dolgozatok pontos és beható vizsgálata. Világot vetne ez a vizsgálódás arra, hogy mennyire tájékozottak a VI. osztály növendékei ezekben kérdésekben, hogy milyen értékűek, milyen hatásúak a tanárnak a feladat megoldását támogató, elősegítő megjegyzései. Ez a szemle természetesen csak akkor járna eredménnyel, ha meggondoltabb gyakorlatnak sikerülne legalább részben csökkenteni a mostani eljárás mellett sokszor nagyon is érthető idegen segítséghez folyamodást, vagy ha a növendékek tanáraik utasításai és tanácsai vezetésével használhatnák a kijelölt könnyen és mindenki számára hozzáférhető „források“-at. Meggyőződésem szerint ugyanis annak az ellenőrizhetetlen és a fogalmazás-tanításának minden óhajtott és várt eredményét kétségessé tevő szokásnak, hogy a tanuló az esetek nagy részében az írásbeli feladatot nem maga oldja meg, részben a mi kritikátlan eljárásunk is az oka. Az értekezések tárgyának megválasztásakor általában nem sokat törődünk avval, vajjon megvannak-e a növendékben a dolgozat biztos fölépítéséhez szükséges tárgyi feltételek. Senkit sem lephet meg pl., hogy az

az V. osztályos tanuló, aki pl. a következő írásbeli feladatot kapja: *A halhatatlanság mint örök emberi probléma* (Elolvásandó Csokonai: A lélek halhatatlansága), zavarában és tehetetlenségében vagy valamelyik idősebb tanuló társához fordul, vagy valamilyen keze ügyébe eső irodalmi értekezést vesz elő. Önmaga sehogysem tud boldogulni; itt, ezen a fokon még a legrészletezőbb magyarázat sem tudja vele megértetni ezt a terjedelmes és gondolati tartalmában nehéz költeményt. S ugyanígy segít magán a VI. osztályban, ha a tanár a következő írásbeli feladat megoldását kívánja tőle: *Ádám mint örök „ember” Az ember tragédiájában.*

Ne higye senki, hogy ezek kivételesen, ritkán előforduló jelenségek. Sajnos, éppen azt kellett tapasztalnom, hogy nemcsak a tárgyalt csoportban, hanem az értekező feladatok kitűzésekor általában nem tartjuk elég gondosan szemünk előtt ezt a szempontot. Leküzdhetetlen tárgyi nehézségek elé állítjuk növendékünket akkor, amikor arra kellene ügyelnünk, úgy kellene megválasztanunk a dolgozat tárgyát, hogy lehetőleg minden szellemi erejét írnivalója megszerkesztésére fordíthassa. Nem lehet ugyanis eléggé hangsúlyozni, hogy csak akkor leszünk képesek a tanulót az írásban való kifejezésben vezetni, stílusképességét fejleszteni, hogyha minden egyes alkalommal elhárítunk előle minden olyan nagyobb tárgyi nehézséget, amely az alakító és szerkesztő erő közvetlen és zavartalan megnyilatkozását gátolhatná. Felszínes, meg nem emésztett, nem teljesen átélt ismeret még a szóbeli előadásnak is súlyos akadálya: még ott is — minden egyéb szellemi károsodás mellett — bizonytalanná, dadogóvá, kapkodóvá válik a beszámoló, csődöt mond a számonkérés. Mennyivel nagyobb mértékben rombolja le a kifejezés és alakítás képességét a tárgynak nem elég beható ismerete az írásbeli közlésnél, amikor a lehetőség szerint pontos, összefüggő rendbe-szerkesztést, világos és szabatos formálást követelünk, s amikor azt, ami így kialakult, maradandóvá rögzítettük.

A következőkben az ilyen feladatok egynehány példáját sorolom fel és nagyon hálás volnék szaktársaimnak, ha felvilágosítanak afelől, miképpen teszik ezeket a tételeket a stílus-tanítás érdekében gyümölcsözővé.

Az irodalmi oktatással összefüggő feladatok közül ide

tartoznak: IV. *A magyar nyelv jövevényszavai, Ősi szókincsünk gyarapodása, Balassa B., az első magyar költő, Arany János életének tanulságai, Hogyan tereim a népdal, Katonaélet a XVI. században* (Balassa nyomán); V. *Pázmány mint ember és szónok, A Berzesnyi korabeli és a mostani magyar nemzet romlottsága, Széchenyi politikájának alapelvei, A magyar baliadaköltészet fejlődése*; VI. *Az átvétel és az eredetiség, A művészet és az ember, A színpad története, Dante világképe. A dráma és a film, A finn-ugor népek kulturája*; VII. *Az ősmagyarország szellemi élete, Milyen lehetett az ősmagyar költészet, A magyar írás eredete, A középkori magyar nyelv, Szellemtörténeti visszatekintés*; VIII. *Madách és Goethe felfogáskülönbsége az örök emberi sorsról, A régi magyar színpad, A magyar iskoláügy fejlődése a mohácsi vészig.*

Történelmi tárgyuak: IV. *Egyiptom művészete, A hellenisztikus kor műveltsége*; V. *Szociális szellem a középkor történetében, Társadalmi rétegződés az Árpádok korában, A középkor anyagi műveltsége*; VII. *A totemisztikus kultúra nyomai az árpádkori-géstákban.*

Azokban az értekezéseknek sorában, amelyeknek anyaga csak lazán vagy egyáltalában nem függ össze az illető osztály tanulmányi anyagával, igen sok olyan társadalmi és gazdasági, általánosabban tudományos, filozófiai, lélektani és pedagógiai kérdésekkel foglalkozó van, amelyeknél kétségbe kell vonnunk sokszor még a legszerényebb mértékű komolyabb tájékozottság lehetőségét is a növendékben. Az ilyen dolgokról való írogatásnak nemcsak a stílustanítás vallja kárát, hanem — s ez részben már az előbb idézett példákra is vonatkozik — többé-kevésbé súlyos erkölcsi károsodással is járhat. Az a téves hitet gyökereztetheti meg a tanulóban, hogy minden különösebb tárgyi hozzáértés nélkül, bármiről is írhat, csak felületesen ismert dolgokról is mondhat véleményt, alkothat ítéletet. Így azután félig, vagy egyáltalában meg sem értett dolgokról való üres fecsegesre, minden igaz benső meggyőződés nélküli, tehát léha és erkölcstelen szószátyárkodásra csábítjuk a növendéket. Az ilyen eljárás a dolgozatírás erkölcsi hatását rontja le. Pedig mint minden iskolai munkának, a fogalmazás tanításának is vannak immanens erkölcsi nevelő értékei, amelyek között nem utolsó helyen van az írásbeli megnyilatko-

zásért vállalt felelősség nagyobb komolysága. A növendéknek minden írásbeli munka elvégzésekor éreznie kell, hogy amíg szóbeli nyilatkozatainak egy-egy meggondolatlan elbotlása enyhébb elbírálás alá eshetik, addig azért, amit leírt, erkölcsi személyiségének teljességével helyt kell állania.

Jórészt olyan témák ezek, amelyekről itt-ott, különböző alkalmakkor az iskolai oktatás keretében is hall egyet-mást, olyan kérdések, amelyekről tájékoztatnunk, amelyekkel szemben való állásfoglalásában irányítanunk kell a növendéket, egyúttal azonban olyanok is, amelyekről neki még kellő ismeretei nem lehetnek. Nem szabad tehát őket feljogosítanunk arra, hogy ilyen kérdésekkel szemben állást foglaljanak.

Egészen más volna a helyzet, ha a dolgozatírás tisztán lélektani célokat szolgálna s a dolgozatok kizárólagosan teszt-szerű felvilágosításoknak — igen értékes és használható — adatoknak volnának tekinthetők arra nézve, hogy a fejlődés és az életben való tájékozottság bizonyos fokán álló gyermek vagy ifjú miképpen gondolkodik a körülötte zajló élet vagy a tudományos elmélkedés egyes problémáiról. Tagadhatatlan, hogy van a dolgozatoknak ilyen — sajnos, még egyáltalában ki nem aknázott — teszt-szerű jellege is, azonban az is kétségtelen, hogy a mi feladatkitűzésünk célja egészen más, t. i. pedagógiai. Mi, a magyar nyelv tanárai elsősorban nem lélektani felvilágosítást keresünk az írásbeli dolgozatok által, hanem azért állítjuk a növendéket írásban megoldandó komoly feladatok elé, hogy stílusát neveljük. Viszont a növendékek is tudják, hogy velük szemben nem a pszichológus áll, aki érdekes és tanulságos lelki jelenségeket akar megfigyelni, hanem a munkát megítélő, azt értékelő és minősítő tanár. Ők tehát nem értékelés szempontjából közömbös lélektani adatokat szolgáltatnak, hanem komoly felelősséggel vállalt nyilatkozatokat tesznek a világ dolgairól, amikor valamilyen kérdésről értekeznek. Az iskolai nevelő ennél fogva nem igazolhatja a felsorolt és felsorolandó témák egyikét sem azzal a megjegyzéssel, hogy a várt kidolgozás, ha nem alapul is kellő hozzáértésen, érdekes lehet, hiszen benne a fejlődésben lévő lelki élet nyilatkozik még.

Társadalmi kérdésekkel foglalkozó dolgozatokat már az IV. és V. osztályban is találunk: IV. *A gépek jelentősége*, V. *A*

*képszínház hasznos és káros hatása; de különösen megnövekszik ezeknek a száma a VI. osztályban, amelynek növendékeit úgy látszik, poetikai tanulmányaik teszik az ilyenfajta kérdésekről való vélekedésre illetékesekké: A mozi a kultúra és a haladás szolgálatában, A rádió a kultúra szolgálatában, A dráma és a film, A színház erkölcsi hivatása: Hogyan lehetne a drámát a közönséggel jobban megkedveltetni, Van-e szükség művészetekre? Egyéb társadalmi és gazdasági problémákkal foglalkoznak: V. A háború és a művelődés, A zöldség-, főzelék- és gyümölcsstermelés értékesítésének módjai és fontossága, Milyen irányelveket kell követnünk hazánk naggyátétele végett (Széchenyi politikája alapján); VI. A magyar búzatermés és a világgazdaság, Hogyan főzzünk be okszerűen, A nemzeti vagyion gyarapításának módzatai, A gépek és a munkanélküliség, Jogosult-e az ellenzék szerepe a politikában, Technika és boldogság, Hogyan utazik a modern ember.*

Tudományos és filozófiai értekezések: V. *Miben látom az élet értelmét, Az önismeret fontossága, Sunt animae rerum*; VI. *Az igazi műveltség, A mese keletkezésének és szeretetének okai a primitív népeknél, A boldogság, Minden csak jelenés: minden az ég alatt, mint a kis nefelejts, enyész, Cselekedeteink erkölcsi értéke*; VII. *A bölcső és koporsó*; VIII. *Miért élünk.* Ide tartoznak a VIII. osztály lélektani témái: *Van-e értelem az állatokban, Értelem és érzelem, A szuggesztió gyakorlati alkalmazásai, A képzelet szerepe az ember életében.*

Pedagógiai tárgyuak: IV. *Hogyan vélekedem az osztályfőnöki óráról*; VI. *A gondolati költészet nevelő értéke, Hogyan nevel bennünket az iskola, A hazafias ünnepek nevelő hatása, A környezet szerepe a jellem kialakulásában, A mese szerepe az emberiség nevelésében*; VII. *Vizitelepünk nevelő hatása ifjúságunkra, Az olvasmány mint a jellemképzés eszköze, A munkáltató fizikai oktatás iskolánkban*; VIII. *Alkalmi ismeretszerzés és rendszeres tanulás, Tantárgyaim hatása jellememre.*

Mindezekon kívül már a IV. osztálytól kezdve gyakorlati tanácsokat kell osztogatnia a növendéknek olyan kérdésekre vonatkozóan, amelyek tekintetében ő szorul vezetésre, irányításra: IV. *A szünidő felhasználása*; V. *Milyen könyveket olvassunk és hogyan olvassuk őket, Hogyan használjuk fel*

*a könyvtárakat; VI. Hogyan nézzünk képeket; VII. Az olvasás művészete.*

10. Az egyes dolgozati témák megítélésében a vizsgálódás különböző szempontjait nem lehetett élesen elválasztani egymástól s így már az eddigiekben is itt-ott hallgatólágosan vagy egy-egy rövid utalásban szerepet kapott az a szintén termékenynek tetsző szempont is, amely azt a tárgyat, amelyről a tanulónak értekeznie kell, ennek fejlettségi állapotához méri. A gyűjtött anyag egyáltalában nem mutatja, mintha a gyakorlat ezt a szempontot tekintetbe vette volna; ilyen vonatkozásban — mint láttuk — néhány csoportnál legfeljebb az dönti el a dolgozat tárgyát, hogy a tanuló melyik osztályba jár.

Magukban az általános keretet alkotó nagyobb csoportokban csak annyit figyelhetünk meg, hogy pl. a leírások arányszáma az V. osztálytól kezdve nagy átlagban inkább ug-rásszerűen, mint fokozatosan 14%-ról 3, 2, majd 0.7%-ra, az élményeké 5-ről 1.5, 0.8, 0.2%-ra csökken, a szabad tárgyú dolgozatok irányvonala pedig a következő pontokon megy keresztül: 0.8—1.1—0.3—0.4. Ezekben az adatokban a növekedés fejlődésével való párhuzamosságot látni talán túlzás volna, csak annyi állapítható meg, hogy különösen a két első kategóriánál úgy tetszik, mintha tanáraink nagy része mind a leírást, mind pedig valamilyen személyesen átélt esemény elbeszélését egyszerűbb és a felső osztályos tanulóhoz már kevésbé illő feladatnak tartaná. Nem lehet ugyanis ezt a jelenséget teljesen az irodalmi dolgozatok fokozatosan növekvő arányszámának számlájára írni, már csak azért sem, mert a kisebb témacsoportokban ugyanilyen indokolatlan csökkenő tendenciákkal találkozunk.

Azt még csak valahogyan megértjük — ha kissé csodálkozunk is rajta — hogy a képszemlélet alapján írt dolgozatok a IV. osztállyal teljesen megszűnnek, s hogy szabadabb költői alakításra aránytalanul a legtöbb esetben a VI. osztályban találunk példát, de azt már egyáltalában nem tudjuk megmagyarázni, hogy miért nincs hangulatosabb leírás vagy életkép a felsőbb osztályokban, miért csökken feltűnően kevésre ugyanott a néprajzi dolgozatoknak, a leveleknek, az erkölcsös viselkedésre való buzdításoknak, a közmondásmagyarázatnak, az életbölcseleti axiómák kifejtésének száma, vagy hogy miért



illetékes egyedül a VI. osztály tanulója arra, hogy a színház és mozi problémáiról, vagy társadalmi és gazdasági kérdésekről véleményt mondjon. Azt pedig már igazán senki sem érti, hogy miért kell éppen csak a fiatalabb évfázatoknak (IV.—VI. o.) az elmúlásról elmélkedniök. Már a IV. o.-ban olvasunk ilyen dolgozattímet: *Halottak napja*; az V. o.-ban azután megszaporodik ezeknek a dolgozatoknak a száma: *A temetőt járom, Gondolatok a kivilágitott temetőkertben, Hull a fák levele, Mire intenek bennünket a lehulló falevelek, Őszi gondolatok*; a VI. o.-ban végre: *Az ősz hatása az emberi lélekre, Őszi gondolatok*.

Mindez csak példája akart lenni annak, hogy az általános gyakorlatot, a hagyományos szokást sokszor bizony érthetetlen és nem indokolható összevisszaság jellemzi. Az említett jelenségek így általában nem mondhatók a lelki fejlődés-törvényei ellen való pozitív vétségeknek, csak azt akarták bemutatni, hogy a tárgykörök vagy tárgyak váltakozásában ilyen szempont érvényesülése nem figyelhető meg.

Van azonban az elmélkedő dolgozatoknak egy nagy csoportja, amelyben határozottan tényleges nyereséget jelentene az, hogyha egyszer komolyan szembenéznénk ezzel a szemponttal is, s ez az erkölcsi élettel foglalkozó dolgozatok csoportja. Az, hogy különösen ezzel a csoporttal szemben hivatkozunk nyomatékosabban a gyermek fejlődési adottságaiból eredő korlátozásokra, azért van, mert meggyőződésünk szerint a tárgykitűzés által sehol sem vétünk annyit nemcsak a szorosabban vett stílustanítás, hanem éppen az erkölcsi nevelés céljai és elvei ellen, mint ezen a területen. Egyáltalában nem ügyelünk arra, hogy a tárgy a növendék fejlődésének feltehető és megállapítható színvonalát meg ne haladja, tapasztalatainak körét túl ne lépje.

Erkölcstani elmélkedésre kötelező feladatok már a IV. osztályban megjelennek; már ott találkozunk közmondások magyarázatával, erkölcsi vonatkozású életbölcséleti axiomák kifejtésével, erkölcsös viselkedésre, helyes életmódra intó buzdításokkal, erkölcsi szabályok fejtegetésével stb., szóval már ott jelentkezik legalább egy-egy példával az egész tárgykör, amely azután a felsőbb osztályok mindegyikében elég sűrűn fordul elő.

A tárgykör legjellemzőbb példái a következők: IV. *Ki*

korán kel, aranyat lel, Hallgatni arany, Quidquid agis pruden-  
ter agas et respice finem, A szilárd törekvést siker koronázza,  
Takarékoskodjunk, Ne ármánykodjál, Miért járunk iskolába,  
Mi célom az iskolával, Az életút egyik állomásán, Milyen le-  
gyen a magyar ifjú, A barátság, A harag; V. Egy közmondás  
fejtegetése, Munkásság az élet sója, Legyünk mértékletesek,  
Tiszteld atyádat és anyádat, Lecke az ibolyától, Mi legyen  
életelvünk, Miért élünk, Felebaráti szeretet és modor, Elmél-  
kedés a magyar ifjúság feladatairól, A magyar ifjú eszmény-  
képe, Erények és hibák a diák életében; VI. Erkölcsi tételnek  
a kifejtése, Hogyan viselkedjék egy felsőbb osztályos diák a  
mai nehéz viszonyok között, Mi a gimnázium és hogyan éljen  
egy gimnazista, Aki férfikorát hasznossá, öregségét dildásossá  
akarja tenni, most munkálkodjék, Szerénység az ifjú disze,  
Önjellemzése (Erényeim és hibáim), Milyen vagyok én; VII.  
Munkásság az élet sója, Megelégedés nélkül nincs boldogság,  
Mi legyen életelvünk, A józanság gazdasági és erkölcsi hasz-  
na, Takarékoság; VIII. Tudod az erő micsoda? Akarat, Miért  
élünk, Lelkesedés és állhatatosság, Hogyan kell viselkednem  
az iskolában, Érdemes-e ma tanulni? Hogyan győzedelmes-  
kedik az akarat a szenvedélyen, Hogyan könnyíti meg az ifjú  
ma szülei gondjait, Eszményképem a jellemes és művelt ifjúról.

Mindenkinek tudnia kell, hogy azok, akik ilyen írásbeli  
feladatot adnak fel, ezt jóhiszeműen, az iskola legnehezebb fel-  
adata, az erkölcsi nevelés érdekében teszik. Eljárásuk abból a  
tiszteltreméltó szándékból fakad, amely az iskola munkájának  
ezt a részét ily módon akarja az erkölcsi nevelés szolgálatába  
állítani. Segítséget keresnek maguknak a dolgozatírás által is  
abban, hogy az iskola egyik legnehezebb és legproblematiku-  
sabb feladatát minél jobban teljesíthessék. Ebben az  
esetben azonban ez az erkölcsi nevelési szándék nem jár helyes úton,  
mert azáltal, hogy a gyermeket ebben a korban erkölcsi ref-  
lexiókra kényszeríti, nemcsak a fejlődés lélektani törvényei el-  
lenétét, hanem egyúttal az erkölcsi nevelés érdekeit is veszé-  
lyezteti.

Kivétel nélkül mindnyájan valljuk, hogy az iskola oktató  
munkája, az emberi megismerésben való tájékoztatás minden  
mozzanata az erkölcsi nevelés törvényeinek uralma alatt áll.  
Mindén nevelő munkánkat az emberi személyiség teljes kiala-

kításának célja vezeti. Ezt a célt sehol, s így természetesen az írásbeli megnyilatkozás különböző formáiban való vezetésben, a stílustanításban sem tévesztjük szem elől. Itt is becsületes, átgondolt, lelkiismeretesen végzett, körültekintő, komoly munkára akarjuk szoktatni növendékünket, s arra igyekszünk, hogy meggyökereztessek benne az őszinte, nyílt és az igazsághoz feltétlenül ragaszkodó állásfoglalás kötelezettségét. Oktató munkánkat mindig erkölcsi irányítás szándéka vezeti, célunk mindenütt a növendéknek a társas és egyéni élet erkölcsi vonatkozásaiban való mind nagyobb, szélesebbkörű és értékesebb tapasztalatokkal, belátásokkal való gazdagítása; ebben a munkában azonban az iskolai nevelés egész folyamata alatt egyedül és kizárólagosan mi vagyunk azok, akik ezt a felelősséggel teljes irányítást végezzük. Bennünket az élet tapasztalatai által megedzett és tájékozott nevelőket az erkölcsi kérdésekben való állásfoglalás megkövetelt határozottsága jogosít fel és kötelez arra, hogy a növendék fejlődő, lelkiségét irányítsuk, példákat, erkölcsi igazságokat, örök érvényű erkölcsi szabályokat állítsunk eléje és hogy az igazi életbölcseesség kérdéseiben tájékoztassuk. Megkívánhatjuk, sőt meg is kell kívánunk növendékeinktől, hogy az erkölcsi belátás fejlődésének, tisztulásának, megerősödésének útján járjanak, s mind tudatosabban vessék alá magukat az igazi emberi személyiség benső parancsainak.

Azt azonban nem kívánhatjuk meg tőlük, hogy az erkölcsi élet kérdéseiről elmélkedjenek, hogy mintegy ők írjanak elő erkölcsi szabályokat, buzdítsanak arra, amire mi — sokszor hiába — ösztönözzük őket. Ahhoz ugyanis, hogy az erkölcsi parancsok kötelező erejét, az etikai igazságok feltétlen érvényességét belássuk, tudatos meggondolás tárgyává tegyük s racionális érvekkel igazoltan állítsuk önmagunk elé, a szó igaz és pedagógiai értelemben vett kialakult személyiség kell, hogy legyünk. Teljes mértékben meg kell győződve lennünk a vallott erkölcsi parancsok feltétlen érvényességéről, mindenkit kötelező erejéről, a legbensőbb, legmélyebb személyes átélés nyújtotta bizonyossággal kell hinnünk abban, amire mást buzdítunk, amiben önmagunkat megerősíteni akarjuk.

Az erkölcsi kérdésekben való elméleti állásfoglalásnak ezt a komolyságát és következetességét, szóval azt az egyedüli ér-

téket, amely az ilyen kérdésekről való elmélkedést elfogadhatóvá és igazolhatóvá teszi, a fejlődésben lévő gyermektől nem követelhetjük meg. Nagyon kevés élettapasztalattal rendelkezik ahhoz, hogy az egyéni és társas élet viszonyaiba betekintése lehessen; hogy azokat a maguk igaz valóságában meglássa. Egyelőre — s aránylag még hosszú ideig, a legtöbb esetben a középiskolai tanfolyam befejezése utáni időkig — még kialakulatlan benne erkölcsi világképe. Állandó és folyton megismétlődő kisebb-nagyobb botladozásokkal, tudatos és nem tudatos ellenállással, megtévedések, szembehelyezkedések és lázadások dróttakadályai között járja erkölcsi kialakulásának útját. A legtöbb esetben nem is tartja helyesnek mindazt, amit tőle az erkölcsi világrend képviselője, a nevelője követel, vagy aminek követésére buzdítani, nevelni akarja. A gyermeki lélek ismerőjének ezen nem szabad megütköznie. Mindez ugyanis a fejlődéssel járó természetes életfolyamat megnyilatkozása, amely az ifjúvá fejlődés egyik szakaszában, az érés korában különösen forradalmivá aktualizálódik. Az igazi átélés szükségszerű hiánya már eleve is képtelenné teszi növendékünket arra, hogy erkölcsi tételről elmélkedhessék ebben a korban, a pubertás korában pedig, amikor a legtöbb esetben minden erkölcsi szabályt felbomlottnak, minden erkölcsi kötelességet tragikus korlátozásnak lát az ifjú, egyenesen erkölcsi veszélyt jelent számára, ha abba a helyzetbe kényszerítjük, hogy ezekről a kérdésekről előttünk írásbeli vallomást tegyen.

Vallomást ugyanis nem tehet, nem leplezheti le önmagát, nem teheti meg azt, hogy azt az anarchisztikus zűrzavart, ami bensejében ezekben az esztendőkből úrrá vált, élénk téregesse. Nem lehet őszinte, de nem is tudhat az lenni, hiszen a legtöbb esetben önmaga is értetlenül áll szemben mindazzal, ami benne kavargó és tisztulásra, kialakulásra tör.

Szabad-e vajjon éppen a legkritikusabb időben, a kezdődő és kibontakozó érés korában (ami igen sokszor éppen a IV. és V. középiskolai osztályra esik) arra adni alkalmat növendékünknek, hogy bensejében dúló minden forrongást hazug módon elleplezve, az érett, kiforrott és meggondolt bölcs köntösből jelenjék meg előttünk? Tapasztalatlansága még abban is megakadályozza, hogy közmondásokat, életbölcseleti tételeket, amelyeknek a kollektív történeti élet tanulságai vagy az elmé-

lyült személyes bölcsesség adott értékes tartalmat, komoly hittel értékeljen. A szociális élet erkölcsi követelményei tekintetében pedig még akkor sem rendelkezik a személyes átélésnek avval a mást és önmagát meggyőző erejével, amely szükséges ahhoz, hogy ő buzdítson, ő intsen erkölcsös életre, amikor az érés aktuális krízisén túl van. Hogyan követelhetjük növendékünkötől azt, hogy takarékosagra, mértékletességre, józan életre vonatkozó tanácsokat, útbaigazításokat adjon akkor, amikor a legtöbb esetben ő éppen az ilyen és ehhez hasonló eredményekben és viselkedési formákban való kísérletezéssel, gyakorlással küzd? Szabad-e attól a növendéktől, aki erkölcsi tekintetben kiskorú és még a viselkedés külső formáit tekintve is vezetésre szorul, azt kívánni, hogy ő írja elő az iskolában való, vagy az ifjúhoz illő viselkedés szabályait vagy elvárt és megfelelő módját. És végre lehet-e feltennünk ebben a korban, annyi kritikai önismeret, megállapodott élet- és világnézetet, amennyi képessé tenné arra, hogy saját magának és tanárának a maga érényeiről és hibáiról őszintén beszámoljon, vagy tisztán lássa „életelvei“-t?!

Meg vagyok győződve róla, hogy minden iskolai nevelő, aki nyitott szemmel látja növendéke lelki sajátosságait, örökre lemond arról, hogy ilyen dolgozatokkal kísérletezzék, ha egyszer szembeállítja azt, amit ilyen kérdésekről a dolgozatok általában olvas, avval a képpel, amelyet a dolgozatok íróinak benső megpróbáltatások és külső összeütközések között fejlődő lelki valójáról megalkotott magának. Lemond róla, mert látnia kell, hogy az ilyen dolgozatokkal nagyobb erkölcsi károsodás jár, mint amilyen a vélt haszon; az ilyen feladatok meggyőződés nélkül üres nagyképüsködéssre és fontoskodásra, sőt hazugságra, kétszínűségre és képmutatásra nevelnek.

11. Van néhány olyan dolgozattípus, amellyel szemben kétségeim vannak; amelyek legnagyobb részére nézve azonban a tanulók feltehetően megkapták a szükséges felvilágosítást.

Ezek: a) olyanok, amelyek nem jelölik meg minden kétséget kizáróan a feladatot, s így magukban furcsáknak tetszenek: IV. *Hibás szövegjavítás, Pongyola és homályos szöveg stilisztikai javítása, A jövő stílusa* (Arany Jánostól); V. *Ha Petőfi (v. Jókai) eljönne közénk, A Berásenyi korabeli és a*

mostani magyar nemzet romlottsága, *A tavasz* (Leírás beszéd alakjában); VI. *A magyar népdal jellemző sajátosságai* (Petőfi, Vörösmarty és Tompa költeményei alapján), *A tragikum a vigjátékban*; VII. *Ha má írna Apor a „női” módíró*. Milyen társadalmi tünetek ellen kelne ki Peleske nótáriusa napjainkban; VIII. *Ha az állatok háborút indítanának az ember ellen*; b) olyanok, amelyeknek címét nem értem: IV. *A családi háromszög*; V. *Publicisztikai mű, A lenyőta és az ember*; VI. *Párhuzam az ember és a pillangó között*; VIII. *Gép vagy ember*; c) olyanok, amelyeknél a cím nem szabatos: V. *Mi a célt az iskolával*; VI. *Életem naplója, Jókai Sárga rózsá c. regényének gondolatmenete*; VII. *Előzmények és kiindulási szempontok irodalmi felújulásunk irányaihoz, Szoktam-e újságot olvasni?* VIII. *Csongor és Tünde rokonfeldolgozásai irodalmunkban, Elmélkedő gondolataim a VIII. o. megkezdésekor*. Végre d) akadt néhány — itt-ott kellemetlen — stilisztikai hibával ékes cím is: IV. *Az én otthonom, Március 15-ének megünneplése iskolánk részéről*; V. *Milyen irányelveket kell követnünk hazánk jóvátetele végett*; VI. *Erkölcsei tételnek a kifejtése, Kisfaludy Károlynak a Kérők c. vigjátékában a komikum és a jellemzés. Shakespeare Coriolánusában a tragikum és a jellemzés. Legkedvesebb olvasmányom és miért*.

12. A magam megítélése szerint is jogosan vádolhat e sorok olvasója két mulasztással; az egyik az, hogy a stílustanítás kérdésének csak egy ilyen külsőnek látszó s magát a módszert, az eljárás lényegét alig érintő problémájával foglalkoztam ilyen részletesen és hosszasan; a másik pedig az, hogy az anyag feldolgozásának menetét nem elvi szempontok, elméleti kategóriák határozták meg, hanem a dolgozatcímekben tapasztalt jellegzetességek. Külső és a lényeg, a fogalmazástanítás módszeres eljárását alig érintő körülményeket, tényeket állapítottam meg, a tárgyválasztás kérdését feszegettem és látszólag csak a témaadás tekintetében kívánom megjavítani a gyakorlatot. Lehet, hogy mindez jelentéktelen kérdés, sőt az is valószínű, hogy az írásbeli kifejezés fejlesztésének mélyebbre nyúló és sürgetőbb problémái is vannak. Magam sem kételkedem ebben, de szerintem arra, hogy a stílustanítás kérdésében termékeny és a módszer minden mozzanatát megvilágító közös tudományos munkásság meginduljon, vagy egyelőre

csak ennek szükséges feltétele, a tárgy iránt való érdeklődés az iskolai nevelők körében felébredjen, okvetlenül szükségesnek tartottam a tények kritikai elemzését.

Ez a munka csak akkor éri el célját, ha folytatása lesz, ha jeleit tapasztalom annak, hogy nemcsak önmagammal beszéltem, hogy kritikai megjegyzések, az anyagnak és a tárgynak más szempontú megvilágításai, különösen pedig a saját és mások gyakorlatát egy-egy dolgozat-fajta vagy egyes dolgozatok állandó és rendszeres elemzése, s azok eredményeiről való beszámolók igazítják helyre vagy cáfolják meg e dolgozatban elmondottakat. Szóval, ha iskolai nevelő-társaim segítségével sikerülne a kérdést módszeresen elmélyíteni, a stílus-tanítás kétségtelenül fontos ügvének ezt a részlet-, de igazában alapvető kérdését dűlőre vinni.

Éppen a megindulásnak és a megindításnak ez a talán természetes kezdetlegessége magyarázza a dolgozat módszeres felépítésének hiányait is. Talán nem henye mentegetődzés, ha arra hivatkozom, hogy a kérdésnek mai stádiumában, egyuttal pedig a kérdésfeltevésnek az anyagtól függő szerényebb jellegénél fogva az anyagnak más és összefogóbb rendezését nem tartottam lehetőnek. Ezt, a módszertani elvek teljességének alkalmazását csak a további közös munka eredményei alapján remélhetjük. Ha a kérdés minden ténybeli vonatkozása, minden gyakorlati oldala fel lesz tárva, akkor érett meg a teljes anyag a módszeres tárgyalásra.

Egyelőre elégedjünk meg avval, amit ez a szemlélődés nyújtani tudott, s ez az, hogy magában a témaadásban követett gyakorlatunk is alapos meggondolásra, revízióra szorul. Bizonyos vagyok abban, hogy a kifejtettek tekintetbe vétele témaválasztás gyakorlatának az elmondottak szerint való megváltoztatása szintén hozzájárul a stílustanítás eredményesebbé tételéhez. De teljes mértékben elértnek látom célokat akkor is, ha iskolai nevelőink ezentul nagyobb körültekintéssel, az ügy érdekében nagyobb gonddal jelölik ki az írásbeli feladatok tárgyát.

*Tettamanti Béla.*

## Aufsätze in der Muttersprache in den oberen Klassen der höheren Knabenschulen.

(Auszug.)

1. Die Abhandlung sucht zwecks vorläufiger Orientierung auf Grund der in den Schulprogrammen angeführten Aufsatztitel der oberen Klassen darüber Aufschluss zu gewinnen, in welchen Maße die Aufsatzthemen den Forderungen eines erfolgreichen Stilunterrichts entsprechen.

2. Die Aufgaben lassen sich in zwei große Gruppen einteilen: *a)* Erzählung, oder Beschreibung; dem gewünschten Aufsatz liegt also ein Stoff von anschaulicher Natur zu Grunde. *b)* Abhandlung, Besprechung eines abstrakten Gegenstandes. Auffallend ist es nun, daß die Lehrer der Muttersprache Themen der zweiten Gruppe bevorzugen; in den vier oberen Klassen werden die Schüler in den meisten Fällen zur schriftlichen Bearbeitung von Themen unanschaulicher Natur aufgefordert.

3. Innerhalb der zweiten Gruppe überwiegen — schon von der IV. Klasse an — die Aufsätze literarischen, bzw. literaturgeschichtlichen Inhalts (40—70% sämtlicher Aufgaben). Die Hälfte oder noch mehr der für ein Schuljahr bestimmten Hausarbeiten ist literarischen Inhalts:

in der IV. Klasse in 56% der höheren Schulen,

" " V. " " 31% " " "

" " VI. " " 78% " " "

" den VII. und VIII. Kl. in je 93%.

Was den konkreten Inhalt dieser Aufsätze betrifft, so sei darauf kurz hingewiesen, daß in ihnen Werke oder Probleme der neueren Literatur äußerst selten besprochen werden, die meisten behandeln einen ausgesprochen literaturgeschichtlichen Stoff.

4. Die namhafteren übrigen Gruppen (die Gruppierung erfolgte nach Einteilungsgründen aus der Praxis) sind: *a)* in allen oberen Klassen vertreten: *aa)* Reflexionen (durchschnittlich 10—16%), *bb)* Aufsätze historischen (5—7—5%), *cc)* naturwissenschaftlichen (5—7%), *dd)* hygienischen (o. 7—3%), Inhalts, *ee)* freie Aufsätze. Der Prozentsatz der letzten Gruppe erreicht nirgends 1%; er ist sogar zumeist beträchtlich kleiner. *b)* Nur für einzelne Klassen charakteristisch: *aa)* Beschreibungen (IV. und V. Kl. 24 bzw. 14%, sonst 0·3—3%), *bb)* per-



sönliche Erlebnisse (V. 5·2%, IV. u. VI. 4·5, sonst unter 1%), cc) Aufsätze in denen eigentlich das (hauptsächlich poetische Lehrgut, Abschnitte aus dem Lehrbuch) bearbeitet werden soll (bes. in der VI. Kl:10%).

5. Verfasser sucht — wenigstens die drei größten Gruppen — in ein beruhigenderes Zahlenverhältnis miteinander zu bringen, indem er der landläufigen Praxis gegenüber die folgende Verteilung empfiehlt:

Klasse	Zahl der Aufsätze	d a v o n					
		literarische		Reflexionen		Erzählungen Beschreibungen	
			o/o		o/o		o/o
IV.	16	4	25	1	6	11	69
V.	8	2	25	1	12·5	5	62·5
VI.	8	3	37·5	2	25	3	37·5
VII.	8	4	50	2	25	2	25
VIII.	8	5	62·5	2	25	1	12·5

6. Was die einzelnen Aufgaben innerhalb dieser Gruppen anbelangt, somuß festgestellt werden, daß neben den literarischen Aufsätzen, welche der mehr oder weniger gebundenen Haus- und Schullektüre entsprechend in der Themenwahl ihre natürlichen Grenzen haben, auch die anderen, ihrer Natur nach keiner solchen notwendigen Beschränkung unterworfenen Gruppen sich immer wiederholende Themen aufweisen. Solche sind unter den Beschreibungen jene, die ein Naturereignis, eine Stadt, ein Dorf, eine von den vier Jahreszeiten, deren Stimmung, Freuden etc. zu veranschaulichen haben. Reflexionen werden gewöhnlich über das Schulleben, über Zukunftspläne des Schülers, über ethische Fragen, Probleme der Lebensweisheit usw. gefordert. Neben diesen konventionellen Aufsätzen finden sich — hauptsächlich in der IV. u. V. Kl. — nur hie und da Aufsatzthemen, die von einer freieren, mehr persönlichen Überlegung des Lehrers zeugen.

7. Allgemein verbreitet, besonders in der V. Kl. ist der Aufsatz in Redeform und zwar im Zusammenhange mit der Rhetorik als Hauptstudium in der Muttersprache. Verfasser hegt Bedenken gegen die Bevorzugung dieser dem Alltagsleben entrückten Form. Daneben wird die lebensnahe Briefform in allen Klassen ziemlich stiefmütterlich behandelt. Hie und da taucht noch die Aufforderung zum freien poetischen Schaffen auf.

8. Augenscheinlich fehlen bei einigen Gegenstandsgruppen die wichtigsten Vorbedingungen einer schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Stoffe, nämlich eine entsprechende Bekanntschaft mit den geforderten Aufsatzthemen, also eine hinreichende Kenntnis derselben, und ein daraus entspringendes Interesse dafür.

4. Aufsatzthemen bei denen diese Forderung in den meisten Fällen vollständig erfüllt ist und trotzdem aus einem oder anderem Grunde in dem Programm der stilistischen Unterweisung den der allgemeinen Praxis entsprechenden Platz nicht beanspruchen können, sind: *a)* Aufsätze historischen oder naturwissenschaftlichen Inhalts hat nicht der Lehrer der ungarischen Sprache, sondern, der der entsprechenden Unterrichtsgegenstände aufzugeben. *b)* Aufsätze, in denen der Schüler poetische Fragen zu erörtern hat (IV. Kl.), Fragen also in denen er gerade in dieser Klasse unterwiesen wird, sind meistens unbeholfene und passive Reproduktionen des in der Schule Gelernten und entbehren vollständig den Zug einer auch im kleinsten Maße produktiven geistigen Arbeit. Bei vielen Aufsätzen dagegen, in denen literarische, ästhetische, historische, soziologische, sonstige wissenschaftliche, philosophische, oder sogar pädagogische Fragen zu behandeln sind, hat man sehr oft den wohlbegründeten Eindruck, daß der Schüler bei der schriftlichen Bearbeitung dieser Themen garnichts aus seinen persönlichen Erfahrungen schöpfen kann, daß er nämlich in bezug auf die betreffenden Probleme völlig ratlos dasteht.

10. Noch üblere Folgen zeitigt die unbedachte aber ziemlich allgemeine Praxis, welche die Schüler zwingt, sich über ethische Fragen, über Fragen der Lebensweisheit, im allgemeinen über Probleme der individuellen und sozialen Ethik auszusprechen. Dazu noch sehr oft in einem Lebensalter, ihm in den meisten Fällen besonders die Hemmungen und Störungen der Pubertätsjahre offene Äußerungen über solche Gegenstände unmöglich machen. In den früheren Jugendjahren besitzt er noch gar nicht die erfahrungsgegebene Grundlage, die ihn dazu befähigte, derartige Fragen des individuellen und sozialen Lebens beurteilen zu können.

11—12. Bemerkungen über mangelhafte und stilistisch nicht ganz einwandfreie Aufgabenformen.

## A bejáró tanulók.

Egy-egy nagyobb iskolaváros állomása a déli órákban nyüzsgő hangyabolyhoz hasonlít: megszállja a vidékről vonat-  
tal bejáró diákok hazaigyekvő serege. Ezt az új diáktípust a világháborút követő gazdasági válság s ezzel kapcsolatban a mind magasabbra emelkedő iskoláztatási költségek termelték ki. A háború előtt alig lehetett hallani bejáró tanulóról, míg ma már annyira felszökött a számuk, hogy a vasútigazgatóságok — sajnos nem mindenütt — külön diákkocsikat járatnak, sőt tanulóvonatokat állítanak be. Ugyancsak elég nagy az autobusz-  
szon utazgatók száma, de nem egy adat van arra is, hogy kocsin, kerékpáron, vagy gyalog teszik meg otthonuktól az iskoláig és vissza az utat, vagy egész éven át vagy csak a kora őszi és tavaszi hónapokban.

Sárkány Lóránd 1930-ban mintegy 18000-re becsülte a naponként bejáró diákok számát elemitől az egyetemig.<sup>1</sup> Ez a szám azóta állandóan növekszik, alig lehet értesítőinkben oly adatot találni, amely csökkenésről szólna. Az 1933/34. és 1934/35. tanévi értesítők adatait összehasonlítva azt látjuk, hogy a csökkenés legnagyobbbrészt relativ ott is, ahol fogyott a bejárók száma, mert fogyott általában a tanulói létszám is. Mutatja a bejáró tanulók számának emelkedését az a körülmény is, hogy évről-évre mind több iskola emlékezik meg róluk, ha másképen nem, legalább a statisztikai rovatokban közölt adatokkal. Sajnos, nem minden értesítő közöl adatokat a bejárókról (akár vannak, akár nincsenek), s így már eleve nem kaphatunk számukról pontos kimutatást. De nem járhatunk

<sup>1</sup> Dr. Sárkány Lóránd: A vidékről vasúton bejáró tanulók ügye. Budapesti Szt. László rg. értesítője. 1929/30.

messze a valóságtól, ha azt állítjuk, hogy számuk jóval felülmúlhatja a huszezret. Ezek között mintegy 8000 lehet a középiskolás. (7200-on felül vannak az általam átnézett értesítőkben.)

Oly szám ez, ami kétségtelenné teszi a bejáró tanulókkal való foglalkozás szükségességét. Amint arra Tettamanti Béla rámutatott, az értesítőkben rengeteg kiaknázatlan adat van, amelyek feldolgozása a neveléstudomány és a magyar neveléstörténet szempontjából ugyanolyan fontos, mint amilyen szükséges mindazoknak, akik a neveléssel bármilyen okból foglalkoznak.<sup>2</sup> Mindhárom, de különösen az utolsó szempont indokolja a bejáró tanulókra vonatkozó adatok feldolgozását.

147 középiskola értesítőjét<sup>3</sup> néztem át ebből a szempontból, míg a többit nem sikerült megszereznem. Az átvizsgált értesítők közül is 25 egyáltalában nem közöl adatokat, köztük néhány olyan iskoláé sem, amely az igazgatói jelentésben bőven foglalkozik a bejárás hatásaival s valószínűleg van is szép számú bejáró tanulójuk (pl. a gödöllői premontréi g.). Ezzel szemben abban a 122 értesítőben, amely adatokat is közöl, nem mindegyikben, sőt aránylag elég kevésben, találunk az igazgatói jelentésben megjegyzéseket a bejárásra vonatkozólag.

Az általam átnézett értesítők közül az aszódi ág. ev. rg.-é tüntet fel legtöbb bejáró tanulót: 64·8 %-ot,<sup>4</sup> tehát az összes tanulóknak csaknem 2/3 részét. Utána sorrendben ezek következnek: jászapáti kir. kat. rg. 52·4 %; bp.-i Szt. László rg. 51·5 %; sajtótarjáni Chorin F. rg. 36·1 %; szentgotthárdi áll. rg. 35·9 %; tatai kegyesr. rg. 35·2 %; sümegi áll. rg. 32·8 %; ujbpesti áll. ll. 32·4 % (a leányiskolák között a legnagyobb százalékú); bp.-i tisztv. telepi rg. 30·2 %. Legkevesebb bejáró volt a nagykanizsai Notre Dame ll.-ban: 1·1 %; a soproni orsolyrendi lg.-ban: 1·3 %; az egri ciszt. g.-ban: 1·4 % (a fiúiskolák közül a legkevesebb); a mezőturi áll. ll.-ban és a bp.-i Szt. An-gela lg.-ban: 1·6 %.

Az osztályozott nyilvános tanulók 1—10 %-a volt bejáró az iskolák 38·5 %-ában; a százalékszámok közéértéke: 5·9. 10—20 % között van a bejárók száma az intézetek 37·7 %-ában;

<sup>2</sup> Tettamanti Béla: Középiskoláink tanulmányi eredménye. Nevelésügyi tanulmányok. Szeged, 1934.

<sup>3</sup> Mindenütt 1934/35. tanévi értendő ott ahol azt külön nem jelzem.

<sup>4</sup> Mindig az osztályozott nyilvános tanulók százalékát adom.

a középérték: 14·2. Már jóval kevesebb iskolában van 20—30 %-nyi bejáró, az iskoláknak csak 16·4 %-ában; a középérték: 21·1. A fent felsorolt 9 intézet van 30 %-on felül, vagyis az összes iskolák 7·4 %-a; a középérték: 41·2.

Feltűnő, hogy az első három iskola magas százalékszámával mennyire kiemelkedik a többi közül, különösen az aszódi rg. 40—50 % között nincs egyetlen intézet sem, kevés a 30—40 % és aránylag nem sok a 20—30 % között lévő iskolák száma sem. Közel egyenlő arányban van az első két kategória. Az országos átlag még így is elég magas: 14·6 %, vagyis általában minden iskolában a tanulók 1/7 része.

A szegedi iskolákban<sup>5</sup> aránylag elég jó a helyzet, egyik iskolában sem éri el az országos átlagot a bejárók száma. Az áll. reáliskolában a legmagasabb a százalékszámuk: 10·7 %; majd sorrendben így következnek: kegyesrendi g. 10·2 %; Tornyói rg. 9·5 %; áll. ll. 8·7 %; áll. rg. 7·5 %.

A bejárók számán kívül a statisztikák legfeljebb azt közlik, hogy honnan hány bejárójuk volt, de ezt sem találjuk meg minden értesítőben. Azt azonban már nem tudjuk, hogy ezek a bejárók milyen közlekedési eszközt vettek igénybe: vasúton, autobuszon, gépkocsin, kocsin, kerékpáron utaztak-e, vagy esetleg gyalog jártak iskolába. Egynéhány jelentés megemlíti ugyan, hogy hányan jártak kocsival, kerékpáron és gyalog, de azt nem közlik, hogy honnan. Így pl. Aszódra „többen“ jártak gyalog, gépkocsin, kocsin és kerékpáron; Mezőkövesdre két tanuló egész éven át kocsin; Szarvasra 36 tanuló autobuszon, kerékpáron vagy gyalog; Sopronba (áll. rg.) 6 kocsin és 9 gyalog stb.

Már maga ez a tény is kizárná a statisztika teljességét és helyességét, mert nem tudnók megállapítani minden tanulóra vonatkozólag az összes szükséges adatokat. De ha feltételezzük is, hogy valamennyien vonattal járnak be, akkor sem lenne teljes a kimutatás, mivel nem állott rendelkezésemre minden értesítő. Kétségtelen, hogy meggyőzőbb erejűek lettek volna az összes iskolákra vonatkozó adatok és az azokból levont következtetések, de egy-egy kiemelt példa is eléggé rávilágít a bejáró tanulók viszonyaira. Az értesítők adatainak hiányossága

<sup>5</sup> A szegedi iskolák adatait külön is feldolgoztam, mert a bejárás hatásainak a kimutatásánál csupán szegedi adatokra támaszkodhattam.

miatt egyelőre úgyis csak arra szorítkozhatunk, hogy felhívjuk a kérdésre a figyelmet s rámutassunk, hogy milyen szempontok szerint kellene feldolgozni az egyes iskolák adatait az országos kataszter felvétele céljából. Másrészt nem is volt az a célom, hogy csupán az adatok alapján mutassam ki a bejárás hatásait, mert magam is voltam mint gyakorló tanárjelölt egy teljes tanéven át bejáró s most is, minden évben legalább 3—4 hónapon át naponta utazom olyan vonalon, ahol elég jelentős a bejárók száma s így volt alkalmam a megfigyelésre.

Éppen ezért csak arra törekedtem, hogy a legkirívóbb esetekre rá tudjak mutatni. Nem vizsgáltam meg minden adatot, csak ötletszerűen, inkább a nagyobb távolságról bejárókra vonatkozólag készítettem kimutatást. Jól tudom, hogy így esetleg egy-egy súlyos eset elkerülte a figyelmemet, mert sokszor aránylag közélről bejáró tanulók is feltűnően hosszú ideig vannak távol az otthontól a rossz közlekedés miatt. Másrészt nagyon sok példát találtunk volna arra is, hogy a bejáróknál alig valamivel több az otthontól távol töltött idő, mint egy-egy nagyobb város külvárosaiban lakó tanulóké. Ezeknek a megállapítása azonban a lényegen már nem sokat változtatna, mert így is elég jellemző képet kapunk a bejárásról, anélkül azonban, hogy a megvizsgált súlyosabb eseteket általánosítsanak.

Mindenütt azt vizsgáltam — amint azt Sárkány Lóránd megtette egyik bp.-i iskolára vonatkozólag,<sup>6</sup> hogy egy-egy tanuló hány km.-ről jár be, mikor indul a vonatja (esetleg autobusa), mikor érkezik az iskola székhelyére és fordítva; ezekből pedig kiszámítottam az otthontól távol töltött és a vonaton töltött időt, valamint az esetleges átszállások alkalmával a várakozási időt is. Hogy a tanulók melyik vonaton utaztak, azt az értesítőkből nem lehet megállapítani, azt sem, hogy volt-e délutáni elfoglaltságuk. Ezért — már csak a miniszteri rendelkeznek megfelelően is — feltételeztem, hogy nincs. Így a visszautazásnál a 13 óra utáni első vonatot<sup>7</sup> vettem figyelembe. Ugyanígy az iskolába való utazásnál is azt a vonatot vettem számításba, amellyel még pontosan megjelenhetett a tanuló az előadáson. Az otthontól való távollét a vonat indulása és visz-

<sup>6</sup> Sárkány Lóránd: i. m.

<sup>7</sup> Az 1934/35. évi téli menetrend alapján.

száérkezése közötti időt jelzi. Ez természetesen kevesebb, mint az otthontól ténylegesen távol töltött idő, mert lakhatik valaki az állomás mellett is, de ugyanúgy egy órányira is. Általában egy-egy órát minden esetben hozzáadhatunk még a közölt adatokhoz. Lesznek esetek, ahol ennél valójában kevesebb az idő, de legnagyobbbrészt ez az optimális lehetőség.

Lássuk először a szegedi középiskolákat. Itt a legtávolabbi hely, Várostantanya, 36 km.-re van s még csak két hely van 30 km.-en felül: Pusztamérgeres 33 és Kistelek 31 km. Legkisebb távolság: Klebelsbergtelep 4 km. Az otthontól való távollétet még itt sem lehet minden esetben pontosan meghatározni s arról teljes statisztikát nyújtani. Egyrészt itt is vannak kocsival, kerékpáron és gyalog közlekedő tanulók (pl. Tápéról, Kiskundorozsmáról, stb.), másrészt egyes helységekből autobuszon és vonaton is járnak be tanulók (Szőregről pl. autobuszon, MÁV. és SzCSV. vonatokon). Így csak a szélső értékekre mutathatunk rá. Az otthontól való távollét két esetben haladja meg a miniszteri rendeletben engedélyezett  $9\frac{1}{2}$  órát.<sup>8</sup> Pusztamérgeresről  $10^{16}$  óráig, Várostantanyáról  $9^{36}$  óráig vannak távol a tanulók. Ha hozzáadunk egy órát a távolléthez, akkor még Kistelek, Alsóközpont, Királyhalom és Hódmezővásárhely is meghaladja az engedélyezett időt. Legtöbb esetben azonban csak 7—8 óra a távol töltött idő, sőt három esetben még a 7 órát sem éri el. A vonaton töltött idő is Pusztamérgeresnél és Várostantanyánál a legnagyobb:  $3^{52}$ , illetve  $3^{12}$  óra, a legkisebb pedig Kiskundorozsmánál:  $0^{24}$  óra. Legkorábban indul Pusztamérgeresről:  $5^{30}$ , Várostantanyáról:  $5^{50}$  és Királyhalomról:  $6^{09}$ -kor, legkésőbb Kiskundorozsmáról:  $7^{29}$ -kor. A visszaérkezésnél is ez a sorrend:  $15^{46}$ -,  $15^{26}$ -kor, a harmadik azonban Kistelek:  $15^{19}$ -kor. Általában 14—15 óra között érnek haza a tanulók, ami még elég normális állapot minden szempontból.

Nem mindenütt ilyen jó azonban a helyzet. Már az iskola székhelye és az otthon közötti távolság is sokszor meghaladja a szegedieket. Egy régebbi miniszteri rendelet 60 km.-ben állapítja meg azt a legnagyobb távolságot, amelyre még kiállíthatók tanulói bérletjegyek.<sup>9</sup> Ennél nagyobb távolságról csak 3

<sup>8</sup> VKM. 540—05—6/1931. sz.

<sup>9</sup> VKM. 30567/1928. V. sz.

helyről találtam bejárót: Sátoraljaújhelyről Miskolcra (84 km.), Barcsról Nagykanizsára (84 km.) és Taszárról Csurgóra (67 km.). 40—60 km. között azonban már majdnem negyven esetet találtam.

De nem is mindig a távolság a fontos. Sokkal többet mond ennél az otthontól való távollétről készített statisztika, ami azt mutatja, hogy ez nagyon sokszor meghaladja a  $9\frac{1}{2}$  órát. Csaknem 60 adatot vizsgáltam meg s ebből csupán 3 esetben marad az otthontól való távollét a  $8\frac{1}{2}$  órán (illetve hozzáadva az egy órát,  $9\frac{1}{2}$  órán) alól.

Három-három helységtől 13, illetőleg 12 órán felül vannak távol a bejárók. Lássuk az ezekre vonatkozó adatokat részletesen:

Lakóhely	Iskola székhely	Km.	Oda-utazás	Vissza-utazás	Távol töltött idő	Vasuton töltött idő	Várakozási idő
Oros	Nagykálló	23	7 <sup>09</sup> —8 <sup>41</sup>	15 <sup>04</sup> —20 <sup>33</sup>	13 <sup>24</sup>	1 <sup>23</sup>	5 <sup>33</sup>
Püspök-ladány	Kisújszállás	32	5 <sup>25</sup> —6 <sup>08</sup>	17 <sup>50</sup> —18 <sup>38</sup>	13 <sup>13</sup>	1 <sup>31</sup>	—
Kunágota	Békéscsaba	43	5 <sup>30</sup> —7 <sup>37</sup>	13 <sup>34</sup> —18 <sup>40</sup>	13 <sup>10</sup>	3 <sup>26</sup>	3 <sup>47</sup>
Nádudvar	Debrecen	42	5 <sup>25</sup> —7 <sup>00</sup>	14 <sup>30</sup> —18 <sup>15</sup>	12 <sup>50</sup>	3 <sup>39</sup>	2 <sup>41</sup>
Vajta	Szekszárd	43	5 <sup>35</sup> —7 <sup>25</sup>	17 <sup>05</sup> —18 <sup>15</sup>	12 <sup>40</sup>	3 <sup>00</sup>	—
Örkény	Kispest	46	4 <sup>34</sup> —6 <sup>16</sup>	15 <sup>10</sup> —16 <sup>46</sup>	12 <sup>12</sup>	3 <sup>18</sup>	—
Örkény	Kőbánya	52	4 <sup>34</sup> —6 <sup>27</sup>	14 <sup>55</sup> —16 <sup>46</sup>	12 <sup>12</sup>	3 <sup>44</sup>	—

Amint említettem, az értesítőkből nem tűnik ki minden körülmény, pusztán a bejárás helye és a menetrend alapján kellett számítanom. Esetleg módosulhatnak a fenti adatok, de meg kellett említenem azokat, mert így is lehetségesek. Az első esetben módosulhat a távollét, ha visszafele a Nyíregyháza—Oros közötti 9 km-es utat vonat mellőzésével teszi meg az illető. Már maga az elítélendő, hogy Nyíregyházán keresztül utazik, valamint az is, hogy az első órára soha nem érhet oda. Második példánk akkor változhatna meg, ha a 12<sup>02</sup> órás vonattal



lehetne visszaindulni, ami azonban nem valószínű. Itt szintén iskolavároson, Karcagon keresztül vezet az út. Harmadik példánk is megváltozhat, amennyiben Magyarbánhegyesről Kunágótára kocsival vagy gyalog teszik meg az utat. Még azt is megjegyezhetjük ennél, hogy csak kombinált autobusz és vonat közlekedéssel lehet innen eljutni az iskoláig és kétszer (Magyarbánhegyesen és Kétegyházán) kell átszállni. A negyedik esetben akkor lehetne korábban haza érni, ha a 12<sup>30</sup>-kor induló vonattal utazhatnának a tanulók. A további példánknál nem lehetséges semmiféle módosítás.

A fentiek a legsúlyosabb esetek. Ezeken kívül még sok példát hozhatnánk fel, amelyek mind meghaladják a 9<sup>1/2</sup> órát. Jellemzésül azonban elég ennyi is. Azt mindenesetre megállapíthatjuk, hogy nem mindig áll arányban a megtett úttal az ottontól való távollét. Mert pl. a három legnagyobb távolságról bejárók kevesebb időt töltenek otthonuktól távol: Barcs—Nagykanizsa 11<sup>21</sup>, Sátorlajaujhely—Miskolc 10<sup>28</sup>, Taszár—Csurgó 10<sup>03</sup> óra. Ezzel szemben pl. Nyiradony—Nagykálló 11<sup>39</sup> óra, holott a távolság csak 23 km.

Éppen ezért kell a bejárással kapcsolatban felmerülhető szempontokat önmagukban, külön-külön is megvizsgálnunk, tekintet nélkül arra, hogy mekkora a megtett út és mennyi az ottontól való távollét. Ilyen pl. az a kérdés, hogy mikor indul egy-egy tanuló hazulról. Csak az 5 óra előtt indulókra mutatunk rá: Barcs—Nagykanizsa 4<sup>43</sup>, Taszár—Csurgó 4<sup>44</sup>, Balsa—Nyíregyháza 4<sup>57</sup>, Marcali—Csurgó 4<sup>58</sup>, valamint Örkény. Mikor kell felkelniök ezeknek a tanulóknak? Átlag másfél órát számíthatunk az öltözködésre, reggelizésre, az állomásra való lemenetelre, stb., tehát egyik-másik már 3 órakor felkelhet!

Feleletre vár az a kérdés is, mit csinálnak azok a tanulók, akik már 7 óra előtt megérkeznek az iskolába! Az említett példákön kívül ilyenek még: Bajonta és Pocsaj—Debrecen 6<sup>34</sup>, Mezőhegyes—Makó 6<sup>43</sup>, Veszprémvarsány—Győr 6<sup>46</sup>, stb. Vajjon bemennek-e rögtön az iskolába? Télen áll-e rendelkezésükre fűtött terem? Ha bemennek az iskolába, kellő felügyelet alatt vannak-e?

Ügyszintén az előadások befejezése és a vonat indulása közötti időt is hol töltik a tanulók? Hiszen nem egyszer csak késő délután inulhatnak haza! Csak a 16 óra után indulókra

említünk példákat: Nagykállóból Nyiradonyba 16<sup>50</sup>, Kiskunfélegyházáról Kistelekre, Nyíregyházáról Tiszadadra és Tiszadobra 16<sup>05</sup>-kor, valamint a fenti statisztikában közölt két helyről. Tanulhatnak-e eddig ezek a tanulók? Hogyan biztosítják, hogy ne kerüljenek rossz környezetbe?

Van-e vagy egyáltalában lehetséges-e felügyelet azon idő alatt, amelyet a vonaton töltenek? Mert sokszor ez is jelentős idő! Elég a 4 órán felülieket felsorolnunk: Sátoraljaújhely—Miskolc 4<sup>35</sup>, Balsa—Nyíregyháza 4<sup>30</sup>, Barcs—Nagykanizsa 4<sup>28</sup>, Komjáti—Miskolc 4<sup>19</sup>, Nyiradony—Debrecen 4<sup>17</sup>, Ózd—Miskolc 4<sup>07</sup>, Gáva—Nyíregyháza 4<sup>02</sup> óra.

Mit csinálnak a bejárók azokon az állomásokon, ahol az átszállásra kell várakozniuk? Hol, milyen társaságban töltik az idejüket? Előfordulhat az is, hogy csak 2 perc áll rendelkezésükre (pl. Magyarbánhegyes és Békéscsaba között Kétegyházán), de órákat is várhatnak, mint pl. a fentiekén kívül még Somogyudvarhely és Csurgó között Somogyszobon 2<sup>03</sup>, Veresegyház—Aszód között Gödöllőn 1<sup>38</sup> órát.

Végül arra is rá kell mutatnunk, hogy sokszor nagyon későn érnek haza a tanulók. Eltekintve attól a szinte valószínűtlenül hangzó esettől, amikor 20<sup>33</sup> órára ér haza egy tanuló. találunk még mindig oly példákat, hogy csak az esti órákban érhetnek haza egyesek. A statisztikában közölt helyek közül négyre csak 18 óra után érhetnek vissza, míg a következőkre csak 17 óra után: Nagykállóból—Nyiradonyba 17<sup>45</sup>, Nyíregyházáról—Tiszadobra 17<sup>25</sup>, Sátoraljaújhelyről—Szabolcsvisre 17<sup>15</sup>-kor. Hogyan felelhetnek meg ezek a tanulók kötelességüknek? Egyáltalában van-e módjuk arra, hogy kipihenhessék magukat és tanulhassanak? Az idő rövidségén kívül megengedik-e ezt a családi körülményeik?

Jellemző vonásokat nyújtanak a bejárókról rajzolt képhez azok az adatok is, amelyek azt mutatják, hogy középiskolával rendelkező városból más városba utazgatnak a tanulók. Miért? Erre szintén jogosan várhatnók a feleletet, de nem valószínű. hogy kapjunk is rá elfogadható magyarázatot!

Még többé-kewésbbé indokoltnak tekinthetjük azokat az eseteket, amelyekben leánytanulók utaznak más városba onnan, ahol nincs helyben leányközépiskola. Így pl. Gyuláról 34 leány jár be Békéscsabára. Itt már a számuk is indokoltá teszi

az engedélyek megadását, mert valószínűleg külön leány-tanulókocsi áll rendelkezésükre, másrészt pedig nem kell nagy távolságra utazniok. De Sátoraljaújhelyről Miskolcra bejárni, vagyis naponta 168 km.-t utazni, azt még akkor sem lehet megengedni, ha nincs is helyben leányközépiskola. Mint bejáró (fiúiskolába) magántanulók; vagy rendes magántanulók is elvégezhetik a középiskolát, anélkül, hogy ez több kiadást jelentene a szülőknek.

Sokkal kevésbbé érthető, hogy fiútanulók járnak oly iskolába, amilyen a saját városukban is van. Ezeket nem lehet megmagyarázni pl. azzal, hogy a szülők csak állami iskolába akarják járatni gyermekeiket. Csongrádra 4 tanuló jár vonat-tal s mind a 4 Szentestről, pedig ott is állami iskola van. Nem lehet vallási szempontokkal sem indokolni pl. a következő esetet: Kőszegről a szombathelyi premontrei g.-ba járni, mert azt senki nem mondhatja, hogy neki nem felel meg a bencés iskola, csak a premontrei, vagy Kiskunfélegyházáról a kecskeméti kegyesrendi g.-ba, hiszen ott is katolikus jellegű iskola van.

Ahol csak szerzetesi vagy valamilyen felekezeti iskola van, onnan állami vagy más vallású iskolába, ahol pedig csak állami iskola van, onnan felekezeti iskolába járnak. Így: Vác-ról és Gödöllőről több bp.-i iskolába, Csongrád Kaposvárra (59 km.!), Sátoraljaújhelyről Sárospatakra és viszont, Cegléd-ről és Kiskunfélegyházáról Kecskemétre, Cegléd-ről Nagykőrösre, Hatvanból Jászberénybe, Hódmezővásárhelyről Szegedre. Egészen feltűnő számban járnak Aszódra: Gödöllőről 41, Hatvanból 37 tanuló. Különösen feltűnő ez Hatvan-ra vonatkozólag, mert az ottani rg. nem tartozik a népesebb iskolák közé, könnyen felvehetné mindazokat a tanulókat, akik vidékre járnak. Mi készteti ezeket a diákokat más város iskolájába? Azt nem mondhatja senki, hogy a felekezeti iskolákban a más vallásúakat szigorúbban bírálják el, vagy esetleg az állami iskola állítana a tanulók elé magasabb követelményeket, mint a felekezeti. Mégis mi akkor az ok?

Külön kell itt megemlékeznünk a budapesti iskolákról. Nagyon sokszor itt sem mennek a tanulók a legközelebbi intézetbe, hanem esetleg a legtávolabbiba, keresztülutazva egy világváros sok veszedelmet rejtő forgatagán. Pl.: Kispestről, Újpestről, Rákospalotáról, Rákosszentmihályról, Sashalomról

Budára, Pesterzsébetről, Mátyásföldről, Rákospalotáról Pestre, viszont Budapestről Pesterzsébetre és Kispestre. Az természetesen nem állapítható meg az értesítőkből, hogy pl. Bp. melyik részéről járnak Pesterzsébetre, lehet a legközelebbi városrész, de épenúgy lehet a legtávolabbi is s ezért meg kell említenünk.

Ugyancsak feltűnő jelenség az is, hogy iskolavároson keresztülutazva más városba járnak a tanulók, sokszor egészen nagy távolságra. Nagyon jellemző példa a következő: Tasszárról Kaposváron át Csurgóra, 8 km. helyett 67 km.-re. Sok helységről járnak Aszódra Hatvanon (Heréd, Lőrinci, Selyp, Pásztó, Zagyvaszántó, Nagybátony) és Gödöllőn (Isaszeg, Rákospalota, Veresegyház, Szada) át. Szintén iskolavároson keresztül utaznak a következő helyekről is: Sarkadról Gyulán át Békéscsabára, Nógrádverőcéről, Nagymarosról és Kisoroszi-ból Vácon keresztül Budapestre, Hegyeshalomból Magyaróváron át Győrbe, Hodászról és Kislétáról Nagykállón át Nyíregyházára.

Végül arra is rá kell mutatnunk, hogy a tanulók nem mindig a legközelebbi iskolát veszik igénybe. Sokszor a közlekedési nehézségek miatt nem mehetnek a legközelebbi iskolába, de előfordul, hogy még akkor is a távolabbit választják, ha ugyanolyan jó összeköttetése vagy talán még jobb is van a közelebbi városnak. Példáink mind ilyenek: Ajakról Nyíregyházára 40 km.-t utaznak, holott ellenkező irányban Kisvárda 3 km.-re van; Hevesről Kisújszállásra 58 km.-t tesznek meg, míg Jászapáti csak 15 km.; Irsától Budapestig 55 km. az út, Ceglédig pedig 18 km.; Isaszeg Budapest között 30 km. a távolság, Gödöllőig csupán 6 km.; Sopronkövesdről (42 km.) és Celldömökről (45 km.) Szombathelyre járnak, pedig mindkettő 26 km.-re van Soprontól, illetőleg Pápától.

Miért utaznak ezek a tanulók 20—30 km.-rel többet s miért vannak távol a szülői háztól 2—3 órával tovább, mint kellene? Erre is, meg az összes fenti kérdésekre is pusztán az adatok alapján nem tudunk feleletet adni, az igazgatói jelentésekben kell azt keresnünk.

Sajnos, nem minden iskola értesítője számol be a bejárással kapcsolatban foganatosított intézkedésekről. Legtöbbször csak annyit említenek meg, hogy a bejáró tanulók ellenőrzése az érvényben lévő miniszteri rendeletek szellemében

történt. A legáltalánosabb eljárás az, hogy egy-egy felsőbb osztályos tanuló vezetésével mennek a bejárók az állomástól az iskoláig és vissza. Ennek a tanulónak a kötelessége felügyelni a rendre s naponként jelentést kell tennie. Ott, ahol az előadások befejezése és a vonat indulása között hosszabb idő van, külön termet bocsátanak a bejárók rendelkezésére, esetleg napközi otthont rendeznek be a számukra, ahol elfogyaszthatják ebédjüket s idősebb tanulók felügyelete alatt készülhetnek a másnapi órákra (békéscsabai ev. rg., pápai bencés rg., miskolci reálisk., kisvárdai rg., stb.). A pápai rg.-ban az iskola épületét csak 20 perccel a vonat indulása előtt hagyhatják el.

Cegléden és Aszódon tanári felügyelet alatt vannak a bejárók a napközi otthonban. Az aszódi rg.-ban egyébként három tanár foglalkozik a felügyeletükkel. Egyik várja őket az állomáson, a második a napközi otthonban felügyel, a harmadik pedig visszakíséri őket az állomásra. Engedélyük nélkül a tanulók sem az iskolaépületet, sem menetközben a sort el nem hagyhatják. A ceglédi rg. tanárai időnkint ellenőrző utazásokat is tesznek, hogy a miniszteri rendeletnek megfelelően a tanulók vonaton való viselkedését is ellenőrizzék. A budapesti, győri, miskolci és szegedi pályaudvarokon a Kat. Háziaszonyok Orsz. Szöv.-nek missziói teljesítenek szolgálatot, de erről csak a miskolci reálisk. emlékezik meg.

Különleges, az átlagostól eltérő intézkedéseket is találunk. Baján minden bejáró tanulónak „szállásadó gazdát” kell választania, akinek a házában a tanítás befejezése és a vonat indulása közötti időt eltölthetik a szállásadó felügyelete és személyes felelőssége mellett. Így gondolják megoldhatónak a miniszteri rendelet végrehajtását anélkül, hogy meggátolnák „az iskolának a falusi elemekkel való megfrissülését”; másrészt pedig ezáltal megóvják „az új intézetet a sok bejáró tanuló rakoncátlankodásaitól”. „Pár pengő kiadást — írja tovább a jelentés —, de teljes rendet és megnyugvást jelent ez az intézkedés nekünk is, a szülőknek is”.

Az esztergomi benedekrendi g.-ban is kell mindenkinek bejelentenie egy helyet, ahol szállást kap a vonat indulásáig, vagy ünnepélyek, kirándulások alkalmával esetleg éjszakára is. Ugyanitt az u. n. félinternátust „is igénybe vehetik a tanulók. A bencés diákotthonban tanári felügyelet mellett tanulhat-

nak, sőt felsőbb osztályosok és egyetemi hallgatók még instruálják is őket. Nagy előny, hogy ebédet is kaphatnak a diákok otthonban, ha a szülők úgy kívánják.

Jellemző a budapesti, de általában a bejárási viszonyokra az az intézkedés, amelyet a budapesti bendearendi rg. vezetett be. Minden egyes tanulóért 50 fillért fizettek be az egyik biztosító társaságnál, amely ezen összeg fejében baleset ellen biztosította az intézet valamennyi tanulóját az egész tanév tartamára „háztól-házig“, vagyis arra az időre, amint kilépett a ház kapuján és vissza nem tért oda. Hogy milyen helyes gondolat volt ez, bizonyítja az a tény, hogy két baleset alkalmával többet kifizetett a társaság, mint amennyi díjat az összes tanulóért kapott.

Egyik-másik kérdésre — ha nem is minden iskolára vonatkozólag — tényleg kapunk feleletet az igazgatói jelentésekből. Még mindig maradnak azonban megoldatlan kérdések. Hogy ezekre is megfelelhessünk és hogy a bejáró tanulókról minden vonatkozásban hű képet nyerjünk, ahhoz a székesfehérvári reáliskolához hasonlóan valamennyi iskolában be kellene vezetni az u. n. „Tanulmányi Kérdőív“ adatainak a feldolgozását. A bejárással kapcsolatban felmerülhet az összes kérdésekben és a diák, illetve szüleinek szociális viszonyain kívül még egy fontos kérdésre kapunk ebben feleletet. Arra ugyanis, hogy egy-egy tanuló napi átlagban mennyi időt fordít tanulásra és külön-külön az egyes tantárgyakra. Ebből meg lehetne állapítani azt, hogy a bejárás mily hatással van a tanulásra, másrészt az is kitűnne, hogy van-e elegendő ideje mindegyik tanulónak a komoly tanulásra. Ha ezt a kérdőívet minden iskola használná, akkor a bejárás hatásainak, a kimutatásánál sem volnánk teljesen a megfigyelésre és a következtetésre utalva, hanem bizonyos mértékig adatokra is támaszkodhatnánk.

Azokat a hatásokat, amelyek a bejárással kapcsolatosak, három csoportra oszthatjuk: egészségügyi, tanulmányi és erkölcsi hatásokra. Mindhárom szempontból feltétlenül káros következményekkel jár a bejárás. Vannak ugyan iskolák, amelyek nem látták ezt a káros hatást valamennyi téren, de az általános véleményt igen jól szemlélteti a következő megállapítás: „Azok a hátrányok, amelyek a bejáró tanulók egészségi,

erkölcsi és tanulmányi állapotában észlelhetők, aránytalanul nagyobbak a szülők anyagi előnyeinél". (Kecskeméti kegyesr. g.) Kétségtelenül erős próbára teszi az utazgatás a tanulókat testileg, szellemileg és erkölcsileg egyaránt s nagyon kevesen állják meg a helyüket. (Gödöllői premontrei rg.)

Egy iskola, az aszódi rg. szerint a naponkint való utazás közben a tanulók megedződnek; betegségekre kevésbé hajlamosak, amit bizonyít az is, hogy aránylag kevés megbetegedés volt az intézetben. Ez egyedülálló vélemény, mert a többi iskola mind azt állapítja meg, hogy egészségügyi szempontból is vitán felül káros az utazgatás.

Valóban így is van ez. Még a felnőtt embert is megtöri a naponkinti utazással járó fáradtság, hogyne érezné azt meg a fejlődő szervezet. Hogyan fejlődjék az a gyermek, aki reggel 5 órakor már indul hazulról és csak este hét órára ér vissza, vagy aki reggel 4-kor indul és d. u. 5 óra körül jut haza? Mennyit tud aludni, ha még tanulnia is kell hazaérkezése után? Nem tudjuk, hogy hány éves lehet, de még a 17 évesnek is szüksége van  $8\frac{1}{2}$  órai alvásra, ha pedig csak 13 éves, akkor 10 órai alvásra.<sup>10</sup> Ez azonban lehetetlenség, mert az otthontól való távollét 12—13, sőt 14 óra. De ha csak 6 óra után kell indulnia a bejárónak és 3 órára már otthon van, akkor is károsan befolyásolja fejlődését az utazás. Tudok példát, hogy ebéd után (4 óra után) lefekszik a tanuló, mert ki van merülve s azután tanul sokszor éjfélig is és  $\frac{1}{2}$  6-kor már felkel. Alszik ugyan így eleget, de nem egyhuzamban, pedig az volna igazán egészséges.

Rendkívül káros a bejárás a táplálkozás szempontjából is. Különösen a serdülőkre vonatkozik ez, akiknél egyébként a fejfájás, rosszullét, vérszegénység kíséri az átalkulást,<sup>11</sup> amit csak fokoz a fáradtság és a rossz levegő. A vasúti kocsik vegyes illatú, nehéz levegője „akadályozza a tüdő intenzív működését, a táplálék kellő megemésztését, a vérkeringést”.<sup>12</sup> Nagyon sok szegény gyermek (a legtöbb bejáró ilyen) otthonában is rossz levegőben van, hatan-nyolcan alszanak egy szobában, szellőz-

<sup>10</sup> Wessely: A korszerű nevelés alapelvei. 228. l.

<sup>11</sup> Wessely: i. m. 82.

<sup>12</sup> Wessely: i. m. 226.

tetésre esetleg nem is gondolnak. Fokozza az étvágytalanságot az étkezés rendszertelensége is. Korán reggeliznek ezek a tanulók, ebédhez, meleg ételhez csak d. u. 3 óra körül jutnak, de az is előfordul, hogy csak este. Reggeltől-estig tehát csak hideg táplálékot vesznek magukhoz, ha ugyan reggel is hozzájuthatnak egy-egy pohár meleg tejhez. A magukkal vitt uzsonnát és hideg ebédet sokszor egyszerre megeszik s azután éheznek, míg haza nem kerülnek. Ez az étkezési rend a gyomorhajtáshajlamosság kialakulását segíti elő, táplálkozási zavarok lépnek fel. Ezért látunk oly sok beesett szemű, sápadt arcú, korán gyermekket.

Nagyon érzik a bejárók az időjárás viszontagságait is. Kora hajnalban, főleg falukon, nem ritkán térdig érő hóban vagy sárban juthatnak el az állomásig. Esőben, szélben, fagyban egyaránt az egészségüket veszélyeztetik, amikor gyalog, kerékpáron, kocsin járják az országot, vagy tanyákról utatalan-utakon igyekeznek az iskolába. De ugyanolyan veszélyes lehet a vonaton való utazás is. Ha pl. meleg van, kiállnak a vonatok peronjára s forró testüket megcsapja az erős légáramlás. A mellett életveszélyes is az utazás s megköveteli a maga áldozatait. Egy tanuló vasúti (gödöllői premontrei rg.), egy pedig villamos baleset (bp.-i Eötvös reál) áldozata lett.

Természetesen a bejárás egészségügyi hatásairól adatok hiányában nem rajzolhatunk pontos képet. Ehhez ismernünk kellene valamennyi tanuló testi adatait s összehasonlítani azt, hogy milyen a fejlődési arány a bejárók és a helybenlakók között. Azonkívül a betegségek statisztikája is megvilágítaná a kérdést.

Adatokra volna szükségünk annak a kimutatásához is, hogy a tanulmányi eredmény alakulására milyen hatással van a bejárás. Ismernünk kellene valamennyi iskolára vonatkozólag a bejárók által elért eredményt s azt összehasonlítani az intézeti átlaggal. Ennek hiányában a szegedi középiskolákra vagyunk utalva s már ezen négy középiskola<sup>13</sup> statisztikájából is vonhatunk le — ha nem is általános érvényű — következtetéseket a káros hatásokra vonatkozólag. E négy iskola eredménye a következő:

<sup>13</sup> Az ötödik szegedi középiskola, az áll. leánylic., nem vezetett hivatalos kimutatást a bejárókról, ezért nem vehettem figyelembe adatait.



I s k o l a	Jeles		Jó		Elégséges		Elégtelen	
	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag
Kegyesrendi gimn.	6·3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	7·5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	23·4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22·8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	42·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	48·0 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	28·1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	21·7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
Reáliskola	7·4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	11·9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	21·0 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	48·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	49·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17·5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
Reálgimnázium	5·6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	9·9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	16·7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	23·5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	47·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	49·1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	30·5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17·5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
Tunyogi reálgimn.	5·9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	8·9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17·7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	21·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	52·9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	50·9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	23·5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	19·0 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Összegezve az eredményeket, illetőleg a négy iskola eredményeinek a középértékét véve, azt látjuk, hogy a jeles, jó és elégséges rendűek között rosszabb a bejárók eredménye az átlagnál (jeles: 6·3% és 9·6%; jó: 20·0% és 22·1%; elégséges: 47·6% és 49·3%, ellenben az elégtelenek között már jóval magasabb a százalékszámuk: 26·1%, míg átlag 19·0%. Az egyes iskolákat külön tekintve a jó és elégséges rendűekre vonatkozólag nem találunk szabályszerűséget, de a jelesrendűek között mind a négy iskolában kisebb a bejárók százalékaránya, viszont a bukottaknál mind a négyben nagyobb mint az intézeti átlagos eredmény.

Hogy ez a többi intézetekben is így lehet, azt a következők mellett alátámasztja néhány igazgatói jelentés is. Több értesítő megállapítja, hogy a bejárás károsan befolyásolja a tanulók előmenetelét (békéscsabai ev. rg., kisvárdai áll. rg., győri bencés rg., mezőkövesdi kir. kat. rg., stb.). A gödöllői premontrei rg. pedig egyenesen azt állapítja meg, hogy a bejárók előmenetele általában rosszabb, mint a helybelieké. Már az okokra is rámutat a kecskeméti kegyesr. g.: „A bejáró tanulók azt az energiamennyiséget, melyet a tanítási órákra kellene tartogatniok, a koránkeléssel, az utazással már elhasználták. Fáradtan és sokszor késve érnek az iskolába, innen még fáradtabban verődnek haza, s így a másnapra való készülés fizikai és pszichikai feltételei hiányoznak“.

Milyen lesz az ilyen gyermek számára az utolsó órák értéke, amikor már az első órán is álmos, fáradt? Tud-e vajjon figyelni, bele tud-e kapcsolódni a munkába? Nem valószínű, mert „órák kellene ahhoz, hogy rendbe jöjjön, erőhöz jus-

son". (Bp.-i ciszt. rg. 1933/34.) De akkorára már az iskolába frissen érő tanulók felfogóképesége is gyengül, lehet-e csodálkozni, ha a bejárók még kimerültebbek! Lehet-e tőlük teljes értékű munkát várni? Vagy mit várhatunk azoktól, akik mindig késve érnek az iskolába? Van adatunk arra is, hogy csak a második órára érhet oda egy tanuló! Télen pedig különösen gyakoriak és általánosak a késések, sőt hófúvások idején napokig nem mennek iskolába a bejárók (békéscsabai áll. ll. 11.). Az sem ritkaság, hogy egy-egy nehéz óra előtt készakarva mennek későn az előadásra. Hogyan pótolják az ekkor mulasztottakat, amikor rendes körülmények között sem tudnak megfelelni? És hogyan bírálják el azt a tanulót, aki valamelyik tárgyra nem járhat, mert az mindig az első órában van, amin a tanuló nem vehet részt?

Általában lehet-e a bejárókkal szemben más mértéket felállítani? Vagy ahol sok a bejáró tanuló, lehet-e az eredmény elbírálásának szempontjait hozzájuk alkalmazni? A bejárókkal szemben feltétlenül méltányos eljárás. De maga a tanuló és rajta keresztül a közműveltség nem látja-e kárát ennek? Mind olyan kérdések, amelyek megfontolást érdemelnek, főleg akkor, ha látjuk a bejárás erkölcsi hatását is.

Erkölcsi szempontból bírálva a bejárást, szintén feltétlenül elítélendőnek tarthatjuk azt. Ha számszerű adatokra akarunk itt is támaszkodni, akkor a magaviseleti jegyekből lehetne következtetéseket levonnunk.

A szegedi középiskolák magaviseleti statisztikája a következő:

I s k o l a	Példás		Jó		Szabályszerű		Kev. szabálys.	
	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag
Kegyesrendi gimn.	68·8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	66·3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	28·1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	32·0 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	3·1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	1·7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—	—
Reáliskola	63·0 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	47·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	37·0 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	52·0 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—	0·8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—	—
Reálgimnázium	58·3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	64·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	41·7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	35·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—	0·6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—	—
Tunyogi reálgimn.	47·1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	65·4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	47·1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	24·6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5·8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	9·5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—	0·5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Az együttes eredmény pedig ezt mutatja: példás 59·3%, illetve 60·8%; jó 38·5%, illetve 35·9%; szabályszerű 2·2%, illetve 3·2%; kevésbé szabályszerű a bejárók között nincs, a helybenlakóknál 0·1%. E szerint tehát a bejáró tanulók magaviseletén nem hagy semmi nyomot a bejárás. Az egyes intézeteket tekintve az eredmény ingadozó, az összesítésben talán még jobb is egy árnyalattal a bejárók magaviselete.

Ebből azonban még nem következtethetünk arra, hogy tényleg nincs is a bejárásnak káros erkölcsi hatása. Gondoljunk arra, hogy ezek a jegyek csak szemmel láthatóan megnyilvánuló erkölcsi ént osztályozzák, de nem nyújtanak bepillantást a tanuló lelki világába. Mert nem mindig nyilvánul meg teljes egészében a tanuló valódi énje akkor, amikor azt a tanár is megfigyelhetné, sokszor talán a büntetéstől való félelem következtében. A gyermeki lélekben már ekkor küzdelemben állhat az iskola nevelő hatásaival az a sok rossz hatás, ami a vonatok naponként változó, kevert társadalmából ráragad. Esetleg csak a csírák vannak még meg benne, de gyökeret verve kibontakozhatnak akkor, amikor már kikerül az ifjú az iskolából.

Az összes iskolák adatainak a feldolgozása bizonyára más eredményt mutatna, mint a szegedieké. Valószínűvé teszi ezt az is, hogy a legtöbb iskola feltétlenül károsnak tartja a bejárást fegyelmi szempontból is. Van ugyan olyan iskola is, amely nem látja ezt a rossz hatást (csurgói rg.), vagy ahol csak kisebb vétségekben nyilvánul az meg (ceglédi rg., nyíregyházi kir. kat. rg., miskolci reál). Ezzel szemben a váci kegyesr. g. ezt állapítja meg: „Ifjúságunk jórahajló és fegyelmezett. Súlyosabb kifogás csak egy-egy bejáró tanulónk ellen merült fel.”

Bizonyos, hogy a tanulók kikerülve az iskola nevelő hatása alól, olyan környezetbe jutnak, amely feltétlenül nyomot hagy lelkületükön. „A vasúti kocsik nagy ellensége a tantermeknek. A tanteremben nyert jó indítások a vasúti kocsival nagyon sokszor hamis vágányra kerülnek.” (Nyíregyházi kir. kat. rg. 1933/34.

Hogy miben nyilvánul meg ez a hatás a tanulók viselkedésében, arra vonatkozólag nem sok adatot találunk az értesítőkből. A gödöllői bejárók között „a vasúton való helytelen-

kedések, verekedések, kihívó, durva viselkedések“ fordultak elő. Egy tanuló elvesztette a bejárási engedélyét, mert a kalauzzal „illetlenül“ viselkedett (balassagyarmati rg.). A többi megjegyzés csak általánosságban mozog. Megállapítják, hogy a kellő felügyelet hiánya hátrányosan befolyásolja a tanulók magaviseletét (békéscsabai ev. rg.) s még az előírások szigorú betartása mellett is alkalmuk van apróbb vétségekre (soproni áll. rg.). Jellemző vonásokat kapunk a mai tanulógenerációra vonatkozólag a VKM. egyik rendeletéből is: „A közlekedési eszközök megállóhelyein lökdösve törnek utat maguknak... a járművekre egymást letiporva kapaszkodnak fel, a kocsi belsőjében tolakodva keresnek helyet. Elfoglalt helyüket az idősebbeknek, rokkantaknak vagy betegeknek nem adják át.“<sup>14</sup>

Miként a miniszteri rendelet is megállapítja, mindennek nagyrészt a felnőttektől látják, tehát a környezet hatása látszik meg viselkedésükön. Ezért nagyon fontos a jó környezet. Különösen jelentős az az ifjúkorban, a jellem kialakulásának a korában, amikor „az ifjú a közvetlen hatások elől rendszerint elzárkózik“, segíteni tehát csak egyféleképpen lehet: „a környezet változtatása, jó társaság, jó barátok, az olvasmányok és szórakozások helyes megválasztása útján.“<sup>15</sup> De megteheti-e ezt a nevelő a bejáró tanulóval szemben? Még a tanulókoksi levegője is sok veszélyt rejtethet magában, hát akkor a közönység által használt, nagyon különböző jellemű, felfogású és viselkedésű emberekkel megtöltött kocsi! A társaságot itt nem lehet megválogatni s azt sem lehet megakadályozni, hogy ne beszéljenek. Az itt elhangzottakban pedig nagyon sok van, ami nem a gyermek fülének való! Elég gyakori jelenség pl. a vonatokon a részeg ember, aki még kevésbé válogatja meg a szavait. Ha figyelmeztetik, hogy legyen tekintettel a tanulókra, akkor legjobb esetben azt mondja (amint azt magam hallottam), azért tanulók, hogy ezt is megtanulják.

Hogy a környezet hatása milyen lélekrombolást vihet végbe, azt legjobban szemléltetik a mind gyakrabban előforduló diákttragédiák s az a könnyelmű felfogás, amely a mai ifjúságon urrá lesz. A legszigorúbb ellenőrzés mellett is előfor-

<sup>14</sup> VKM. 42. 149/1935. sz.

<sup>15</sup> Wessély: i. m. 85.

dulhat az, hogy egy-egy gyermek lelkében gyökeret vernek az erkölcstelenség szálai, hát akkor a bejáróknál, akiket oly sokféle, bonyolult hatás érhet. Ugyis sok gyermek hozza magával a nyomorban tengődő család gondját, a családi tűzhely tragédiájának a hangulatát, miért kell a mások tragédiáját is hallania, miért kell az élet sivárságát és szennyét naponkint látnia!

A környezettől függetlenül is káros következményekkel járhat végül a fiúk és leányok együtt való utazása s ezt a veszélyt csak fokozzák a vonaton látott példák. Kétségtelen, hogy egyébként is alkalmuk lehet a találkozásra, de így a mindennapos utazás, a közös sors sokkal közelebb hozza őket. Lassan párok alakulnak ki, akik mindig együtt utaznak, s ez a viszony nem egyszer több lesz, mint az utitársak barátsága. Az is bizonyos, hogy a diákszerelemnek — az ideális értelemben vett diákszerelemnek — van jó hatása is, de ez igen kétes értékű a lehető sok rossz hatás mellett. „Az ismétlődő együttlételek felizgatják a serdülő ifjakat. Aludni nem tudnak, figyelmüket összpontosítani nem képesek.“ A napról-napra való együttlét „csak fokozza a nemi életre éretlen diák vágyait.“<sup>16</sup> Ez pedig nemcsak erkölcsileg hat károsan, hanem erkölcsi, szellemi és egészségügyi téren egyaránt.

Az előzőekben láttuk, hogy milyen intézkedéseket fogantattak az egyes intézetek a bejárásra vonatkozólag s láttuk azokat a hatásokat is, amelyek az utazgatás közben mégis felmerülhetnek. Ebből következik, hogy ezek az intézkedések nem elégségesek a káros hatások megszüntetésére. Ez természetes is, hiszen az iskola keze nem juthat el mindenhova s nem ellenőrizheti a tanulók minden lépését. Abban az esetben — ami évekkel ezelőtt megvolt a bp.-i Szt. László rg.-ban —, ha egy tanár állandóan a tanulócsóban utazik (csak tanulócsóban!), meg lehet óvni a tanulókat. De a tanulói felügyeletben nem bízhatunk, sem a „vasúti közegek“ ellenőrzésében, mert kérdéses, hogy értenek-e hozzá, s fellépésükkel nem az ellenkező hatást váltják-e ki! Tanárok időnkinti ellenőrző utazása sem célravezető, mert ha ismerik őket a tanulók, akkor

<sup>16</sup> Illyés Endre: A diákszerelem vallásos és erkölcsi elemei. Prot. Tanügyi Szemle, 1932.

bizonyosan nem fognak úgy viselkedni, mint egyébként szoktak. S bármilyen is az ellenőrzés, ez főleg az erkölcsiekre vonatkozik, azzal pedig még nem tudjuk kiküszöbölni egyúttal a káros szellemi és egészségügyi hatásokat is.

Felmerülhet ezek után a kérdés, hogy nem lehetne-e az intézményt megszüntetni teljesen? Mert kétségtelenül ez volna az egyedüli gyökeres orvosság! Vagy ha ez nem lehetséges, akkor van-e mód a bejárók számának a csökkentésére s a káros hatások ellensúlyozására? A miniszteri rendelet szerint csak fegyelmi okokból lehet megvonni a bejárási engedélyt, de az egészségügyi és tanulmányi szempontokról nem szól. Azt azonban ajánlja az iskolának, hogy a szülők figyelmeztetése útján a lehetőséghez képest csökkentsék a bejárók számát.

De mit szólnak ehhez a szülők? Az esztergomi benédekerendi g. igazgatósága hiába figyelmezteti a szülőket, azok anyagiakra hivatkoznak. És ezt találjuk mindenütt: az anyagiak, a gazdasági helyzet, a válság, a szociális okok... ezek miatt nem lehet a bejárás megszüntetésére gondolni. A bejárók számának állandó emelkedése is azt mutatja, hogy az intézményt minden rossz hatása mellett is fenn kell tartani (békéscsabai áll. II.). Ezt kívánja a falusi gyermekek érdeke is, mert nagyon sok falusi szülő nem tudná a gyermekét iskoláztatni s ezzel a város nagy előnybe kerülne a falu felett (bajai ciszt. rg.). Egyik-másik iskola mégis igyekszik segíteni a bajon. A mezőkövesdi rg. kevés bejárót vesz fel, mert látja a káros hatásokat, az egri ciszt. rg. pedig évek óta nem vesz fel az első osztályba bejáró tanulót. A győri bencés g. is törekszik a bejárók számának a csökkentésére (a gyengébb tehetségű tanulóktól is megvonja az engedélyt!), de az igazgatói jelentés szerint egy iskola a saját hatáskörében nem tudja a bejárást gyökeresen megszüntetni.

Bizonyos, hogy a fenti érvek súlyosak. Amíg a gazdasági helyzet nem változik, nehéz megtiltani a bejárást. De ez nem jelenti azt, hogy ne törekedjünk a csökkentésére. Csak egyre mutatunk rá: hányan utaznak iskolavárosból más városba! Ezek nagyrésze valószínűleg úgyis azért ment más iskolába, mert a saját városában nem felelt meg. Hogyan felelhetnek még akkor, ha naponkint érzik a bejárás káros hatásait? Még anyagiakra sem lehet ebben az esetben hivatkozni,

sőt több kiadást jelent a szülőknek. Vonják meg tehát ezektől a bejárési engedélyt s már ez is jelentős eredmény, mert — miként Jámbor György megállapította — „ha évenként csak néhányval csökkentjük a bejárók számát, már is nagyban hozzájárultunk az erkölcsi és tanulmányi eredmény emeléséhez.“<sup>17</sup> S nem lehetne-e iskolakörzeteket megállapítani, hogy senki ne utazzék át iskolavároson, vagy ne menjen a távolabbi iskolába, mert minden perc, amellyel többet tölt egy-egy gyermek nem megfelelő környezetben, csak emeli a káros hatások befolyásának a lehetőségét. Ez nem tartozik az egyes iskolák hatáskörébe. Segítő egyesületek és különböző társadalmi akciók útján azonban minden iskola segíthet legalább a legszegényebb és legérdemesebb tanulókon. És ezt meg is kell tennie, mert ezáltal esetleg egy-egy embert ment meg a nemzet számára.

*Szalkai Zoltán.*

## Die reisenden Schüler in den höheren Schulen.

Infolge der wirtschaftlichen Lage hat sich die Zahl der Schüler, die vom Lande oder von einem benachbarten Städtchen oder Dorf, durch Eisenbahn, Autobus, auf Wagen oder Fahrrad oder auch zu Fuß zur Schule kommen ungeheuer vermehrt. Es sind Schulen, wo die Zahl solcher Schüler 64·8% ausmacht; der durchschnittliche Prozentsatz beträgt 14·6%. Einige Schüler kommen aus einer Entfernung von 60—80 km. in die Schule, und — was wichtiger ist — die Zeit des Aufenthaltes fern vom Hause beträgt täglich mehr als die bewilligten 9½ Stunden; wir haben sogar Beispiele bei denen dieser Zeitraum mehr als 13—14 Stunden ausmacht. Wenn wir dazu noch den Zeitpunkt der Abfahrt und den der Ankunft auf der Rückreise, die auf der Eisenbahn und mit dem eventuellen Warten verbrachte Zeit in Betracht ziehen, so treffen wir auf ganz schwierige Fälle. Es ist eine unhaltbare Anomalie dabei, daß

---

<sup>17</sup> Dr. Jámbor György: Vidékről bejáró tanulók. Középisk. Tanár-egy. Közlöny, 1925/26. I. sz.

Schüler aus einer Schulstadt in die andere oder sogar durch eine Schulstadt in eine entferntere fahren.

In einigen Schulen werden besondere Maßregeln getroffen in Bezug auf solche reisende Schüler, diese aber können die Wirkung solcher täglichen oft lang dauernden Eisenbahnfahrten nicht vollständig verhindern. Diese täglichen Fahrten können nämlich nicht nur auf die Gesundheit des Schülers vom schlechten Einflusse sein, indem sie dieselben in ihrem körperlichen Entwicklung hemmen, sondern sie beeinträchtigen auch den Studienerfolg. Die unkontrollierbare Umwelt auf den Fahrten ist aber endlich für die sittliche Bildung des Schülers schädlich. Gegen diese Schäden ist die Schule in den meisten Fällen völlig machtlos. Ein Verbot dieser täglichen Schulfahrten aber würde die Interessen der ärmeren Dorfbewohner schädigen.